

مطالعات کاربردی در علوم اجتماعی و جامعه‌شناسی

ISSN: 2645-4475

فصلنامه علمی مطالعات کاربردی در علوم اجتماعی و جامعه‌شناسی
سال سوم، شماره ۲ (پیاپی: ۱۱)، تابستان ۱۳۹۹

تحلیل جامعه‌شناختی نقش فرسودگی شغلی در ایجاد بطالت شغلی؛
مورد مطالعه کارمندان دانشگاه صنعتی شریف
فاطمه آبرون، خدیجه سفیری، خلیل میرزایی

رابطه بین رضایت زناشویی زنان متأهل و عناصر سبک‌های عشق‌ورزی
بهمن ملکی، احمد علی جدیدیان

اثر بخشی برنامه بین‌المللی «فرندز» بر ارتقاء تاب‌آوری هیجانی و افزایش
آرامش روانی کودکان
سوسن خسروی، زهره لطیفی

آموزش مهارت‌های زندگی با رویکرد پیشگیری از آسیب‌های اجتماعی
مهدی عامری، مجتبی دهمدار، محمد امیریان

واکاوی مشارکت والدین درباره آگاهی از وضعیت تحصیلی دانش‌آموزان
(دختر) در پایه اول ابتدایی
عنایت کریم‌زاده، مهدیه نوروزی، حسینعلی خیری‌نیا، عادل ظفری‌نژاد

بررسی جامعه‌شناختی نقش روحانیت در انقلاب مشروطه
علی بیرقی فرد، فاطمه کارگر، صدیقه سالاری

فهرست مقالات

صفحه	عنوان مقاله
۱	تحلیل جامعه‌شناختی نقش فرسودگی شغلی در ایجاد بطالت شغلی؛ مورد مطالعه کارمندان دانشگاه صنعتی شریف فاطمه آبرون، خدیجه سفیری، خلیل میرزایی
۱۵	رابطه بین رضایت زناشویی زنان متأهل و عناصر سبک‌های عشق‌ورزی بهمن ملکی، احمد علی جدیدیان
۲۷	اثر بخشی برنامه بین‌المللی فرزندز بر ارتقاء تاب‌آوری هیجانی و افزایش آرامش روانی کودکان سوسن خسروی، زهره لطیفی
۳۵	آموزش مهارت‌های زندگی با رویکرد پیشگیری از آسیب‌های اجتماعی مهدی عامری، مجتبی دهدار، محمد امیریان
۴۵	واکاوی مشارکت والدین درباره آگاهی از وضعیت تحصیلی دانش‌آموزان (دختر) در پایه اول ابتدایی عنایت کریم‌زاده، مهدیه نوروزی، حسینعلی خیری‌نیا، عادل ظفری‌نژاد
۵۵	بررسی جامعه‌شناختی نقش روحانیت در انقلاب مشروطه علی بیرقی فرد، فاطمه کارگر، صدیقه سالاری

تحلیل جامعه‌شناختی نقش فرسودگی شغلی در ایجاد بطالت شغلی؛ مورد مطالعه کارمندان دانشگاه صنعتی شریف

تاریخ دریافت: ۹۹/۰۳/۱۹

تاریخ پذیرش: ۹۹/۰۵/۱۷

کد مقاله: ۶۷۲۵۵

فاطمه آبرون^{۱*}، خدیجه سفیری^۲، خلیل میرزایی^۳

چکیده

فرسودگی شغلی نوعی خستگی هیجانی می‌باشد که این خستگی باعث شخصیت زدایی و ایجاد نگرش‌های منفی، بی‌عاطفه و بدبینانه به مراجعه‌کنندگان و ماهیت شغل می‌گردد. از سوی دیگر، بطالت شغلی یکی از دغدغه‌های سازمان‌ها دولتی و خصوصی می‌باشد. بطالت رفتاری است که ممکن است همه کارکنان سازمان در همه سطوح به‌نوعی مرتکب آن شوند. این پژوهش با هدف بررسی علل و زمینه‌های به وجود آورنده بطالت، در میان کارمندان دانشگاه صنعتی شریف، انجام شده است. روش پژوهش نظریه داده بنیاد می‌باشد که داده‌های مورد نیاز آن از طریق مصاحبه نیمه ساختاریافته با ۳۵ نفر از کارمندان انجام شده است. شیوه انتخاب مشارکت‌کنندگان، هدفمند و تعیین تعداد آن‌ها با رسیدن به مرحله اشباع، مشخص گردید. از مجموع ۶۶۵ داده‌ی خام، ۳۸۵ مفهوم، ۳۵ خرده مقوله و ۱۴ مقوله اصلی از داده‌های اولیه استخراج گردید. در نهایت مفهوم محوری فرسودگی شغلی، به‌عنوان پدیده اصلی که بقیه مقولات را پوشش می‌داد، انتخاب گردید. نتایج این پژوهش نشان داد که مهم‌ترین عوامل به وجود آوردن حس بطالت و کم‌کاری شغلی در مشارکت‌کنندگان، ۱- بی‌اعتمادی ادراک شده، ۲- بطالت آموخته‌شده و ۳- بی‌انگیزگی می‌باشد. این عوامل در نتیجه ۱- ناهمناوی ساختاری در شغل؛ ۲- شخصیت زدایی شغلی و ۳- نهادینه‌شدگی بطالت به وجود می‌آید که پیامدهایی مانند: ۱- بطالت ناشی از اثر مدیران؛ ۲- ناهمناوی اهداف و ۳- عملکرد ضعیف را در پی دارد.

واژگان کلیدی: فرسودگی شغلی، بطالت شغلی، کارمندان، نظریه داده بنیاد، بی‌انگیزگی

۱- دانشجوی دکتری جامعه‌شناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تحقیقات تهران، ایران (نویسنده مسئول) abron3766@gmail.com

۲- استاد دانشگاه الزهرا

۳- عضو هیات علمی دانشگاه آزاد واحد رودهن

۱- مقدمه

فردریک تایلور اعتقاد داشت ویژگی اساسی کارگران ائتلاف وقت است که خود به دو نوع طبیعی و سازمان‌یافته تقسیم‌بندی می‌شود. ائتلاف وقت طبیعی که ناشی از عوامل شخصی است، بر اثر تمایل فرد به راحت‌طلبی و جلوگیری از خستگی شکل می‌گیرد، اما ائتلاف وقت سازمان‌یافته ناشی از عوامل سازمانی و اجتماعی است و طی آن سرپرست نسبت به مقدار کاری که می‌تواند انجام گیرد، در جهالت نگه داشته می‌شود؛ به‌طوری‌که انتظار او برای کار بیشتر افزایش نمی‌یابد. از نظر تایلور، راه‌حل این است که مدیریت کارگران را از نیاز به برنامه‌ریزی برای وظایف خود آسوده سازد و با پرداخت دستمزدهای بیشتر، کوشش آن‌ها را بیشتر کند (توسلی، ۱۳۹۸: ۹). با توجه به نظریه تایلور می‌توان اذعان نمود که منابع انسانی از مهم‌ترین و با ارزش‌ترین دلایل موفقیت سازمان‌هاست. مدیریت منابع انسانی در بخش دولتی با چالش‌های فراوانی روبروست و از جمله مهم‌ترین این چالش‌ها رفتارهای انحرافی کارکنان از جمله بطالت است. موضوع جلوگیری از ائتلاف وقت و بطالت در ادارات و سازمان‌ها جزو مباحث بنیادی و اساسی در چارچوب نظام اداری و سازمانی است. این در حالی است که پیشرفت فردی و اجتماعی مستلزم توجه به زمان است. زیرا جوامع بشری براساس برنامه زمان‌بندی شده به سمت اهداف استراتژیک حرکت می‌کنند، در زمان مشخص به اهداف برنامه رسیده و در نتیجه کشوری ثروتمند و متری همراه با رفاه اجتماعی می‌سازند. موضوع مدیریت زمان و جلوگیری از اتلاف وقت و بطالت در ادارات و سازمان‌ها جزء مباحث بنیادی و اساسی در چارچوب نظام اداری و سازمانی است. به کارگیری مدیریت زمان در جهت صحیح و مدیریت سیستم‌ها ضروری است. باید توجه داشت که زمان در حال گذر و از میان رفتنی است و باید به روش‌های مختلف آن را به بهره‌وری رساند. همچنین زمان ارزشمندترین سرمایه هر فرد، گروه و سازمان می‌باشد که برگشت‌ناپذیر، غیر قابل خریداری، غیر قابل بازیافت و غیر قابل ارزش‌گذاری است (تقی زاده ماهانی، ۱۳۹۷). زمان مهم‌ترین منبع برای رهبران است. منابع مانند پرسنل، سرمایه و امکانات برای رهبران بسیار مهم هستند، اما زمان ضروری است. بهره‌وری مردم و به همین ترتیب عملکرد سازمان‌ها به شدت با استفاده از زمان آن‌ها مرتبط است (رئونان ترو^۱، ۲۰۱۵).

فرسودگی شغلی و فقدان انگیزه و نشاط در هر شغلی، فرد را به سمت بطالت و روزمرگی شغلی می‌کشاند. بطالت و اتلاف وقت نوعی «رفتار ضد بهره‌وری» است که به میل باطنی کارکنان به انجام دادن فعالیت‌های غیر از کار در طول زمان کار تعبیر می‌شود و فرض بر این است که تا حدی در کارکنان سازمان‌ها قابل قبول باشد. بطالت کارمندان می‌تواند فردی و یا اجتماعی باشد. بطالت اجتماعی کاهش انگیزه و تلاش افراد در کار گروهی و راحت‌طلبی کارکنان است که می‌تواند مزیت‌های کار گروهی را کاهش دهد و بطالت فردی کاهش انگیزه فرد در انجام وظایف محوله و اتلاف وقت است. بطالت از جمله مواردی است که مستقیماً به کاهش عملکرد کارکنان و بازدهی آن‌ها منجر می‌شود. یک کارمند با روش‌های متعدد می‌تواند بطالت داشته باشد و اینچنین است که بر روی عملکرد سازمان تأثیر می‌گذارد. یک کارمند ممکن است در بازگشت به کار خود بعد از ساعت ناهار تعلل کند و کارمند دیگر برای امور شخصی خود از اینترنت استفاده کرده و زمان را هدر دهد. بطالت در سازمان یک رفتار عامدانه و نوعی تقلب شایع است که ممکن است همه کارکنان سازمان در همه سطوح به نوعی مرتکب آن شوند. ساعت کار به مدت زمانی گفته می‌شود که فرد مشغول کار است و در ازای آن حقوق می‌گیرد. هرچه میزان کار مفید افزایش یابد بهره‌وری مجموعه و نیروی کار به همان نسبت بالا می‌رود. در کشورهایی چون ژاپن، کره و چین سرانه کار مفید بالایی را شاهدیم، در ایران متوسط سرانه کار مفید به دلایل مختلفی پایین است. مرکز پژوهش‌های مجلس در گزارشی ناکارآمدی نیروی کار در بخش‌های دولتی را بیش از بخش‌های خصوصی دانست و اعلام کرد در خوشبینانه‌ترین حالت، ساعت کار مفید در ایران روزانه حدود دو ساعت است که در طول هفته به ۱۱ ساعت نمی‌رسد و متوسط ساعات کار روزانه مفید در بخش دولتی تنها ۲۲ دقیقه^۲. هدف این پژوهش، بررسی وضعیت بطالت کارمندان و ارتباط آن با میزان نشاط یا فرسودگی شغلی، دلایل بطالت، فهم و درک کارمندان از بطالت و تحلیل آن است.

۲- پیشینه تجربی تحقیق

بمپوری و همکاران (۱۳۹۸)، در پژوهشی با عنوان، تأثیر آموزش مدیریت زمان بر استرس و فرسودگی شغلی، پرستاران بیمارستانهای آموزشی، به این نتایج دست یافتند که نحوه ی استفاده بهینه از زمان می‌تواند در پیشگیری از استرس شغلی و فرسودگی شغلی پرستاران نقش اساسی داشته باشد. قراخانی و زعفرانچی (۱۳۹۸) در مطالعه ای ذیل عنوان، تأثیر فرسودگی شغلی بر قصد ترک خدمت کارکنان با در نظر گرفتن نقش میانجی رضایت شغلی به این نتایج رسیدند که، سازماندهی اقداماتی در جهت کاهش استرس کارکنان باعث کاهش خستگی عاطفی گردیده و مانع ایجاد فاصله هیجانی و شناختی کارکنان می‌گردد. اقداماتی

1- Reunanen, Tero

2- <https://www.eghtesadonline.com>

جهت کاهش فاصله میان فرد شاغل و دریافت کنندگان خدمات او از بروز بدبینی در کارمندان می‌کاهد و شفاف سازی نقش کارمندان در پیشرفت‌های سازمان و افزایش حس کارآمدی آنان، در کاهش حس بی‌کفایتی آنها سهیم می‌باشد.

یافته‌های پژوهش موسوی و همکاران (۱۳۹۸) با عنوان، میزان فرسودگی شغلی و ارتباط آن با تنبیهات و تشویقات سازمانی در بین پایوران دریایی، حاکی از این بود که، فرسودگی شغلی اکثر پایوران دریایی مورد مطالعه در سطح متوسط می‌باشد. بنابراین می‌تواند نقش موثری در جهت کاهش فرسودگی شغلی و توجه بیشتر به علل فرسودگی شغلی و رفع آن داشته باشند. کاهش تنبیهات و افزایش تشویقات (عوامل سازمانی) همکاران (۱۳۹۸)، در پژوهشی با عنوان، بررسی تاثیر فرسودگی شغلی کارکنان بر رفتار ضدشهروندی سازمانی، به این نتایج دست یافتند که، بین خستگی، خودبیگانگی و فقدان موفقیت فردی کارکنان با رفتار ضدشهروندی سازمانی راهنمایی رانندگی شهر همدان تأثیر مثبت وجود دارد. آبی حسن پور و همکاران (۱۳۹۷) در تحقیقی با عنوان، تبیین نقش خودکارآمدی در رابطه بین فرسودگی شغلی و توانمندسازی روان‌شناختی، نشان دادند که، بین توانمندسازی روان‌شناختی و خودکارآمدی، رابطه مثبت و معناداری وجود دارد؛ همچنین بین توانمندسازی روان‌شناختی و فرسودگی شغلی رابطه منفی و معنادار و بین خودکارآمدی و فرسودگی شغلی نیز رابطه منفی و معناداری وجود دارد. مهدیه تقی زاده ماهانی (۱۳۹۷) در پژوهش خود با عنوان، اهمیت کاهش ا탈اف وقت در سازمان‌های امروزی به این نتایج رسید: عوامل تأثیرگذار در مدیریت زمان عوامل فرهنگی، رسوم، عوامل سازمانی، کار بد تعریف شده، عوامل اجتماعی و تکنولوژی می‌باشد. زرگر بالای جمع و همکاران (۱۳۹۷) در پژوهشی ذیل عنوان، بررسی رابطه فرسودگی شغلی و ابعاد آن با استرس شغلی در دانشگاه علوم پزشکی اصفهان در سال ۱۳۹۷، به این نتایج رسیدند که، هر چه میزان استرس بین کارکنان بیشتر باشد میزان فرسودگی در بین کارکنان نیز بیشتر است. در نتیجه مداخلاتی در جهت کم کردن استرس شغلی و تقویت منابع مقابله با آن می‌تواند به کاهش فرسودگی شغلی در کارکنان کمک نماید.

گاندوگانگ^۱ و همکاران (۲۰۱۹)، در پژوهشی با عنوان، نقش استرس، فرسودگی شغلی و عملکرد شغلی در مدیران پروژه ساخت و ساز، به این نتایج رسیدند که فراخوانی شغلی می‌تواند نقش مثبت در تعارض نقش و فرسودگی شغلی داشته باشد. وان^۲ و همکاران (۲۰۱۷) در پژوهشی با عنوان، نقش فرسودگی شغلی در روابط بین سطح شغلی، رضایت شغلی و عملکرد شغلی و عملکرد عملکرد، نشان دادند که، نقش فرسودگی شغلی در روابط بین سطح شغلی، رضایت شغلی و عملکرد وظیفه به ویژه در بستر سازمانی کره جنوبی را مؤثر می‌باشد. علاوه بر نقش فرسودگی شغلی، در بهبود رضایت شغلی و عملکرد وظیفه مؤثر می‌باشد. پژوهش‌های تام لیسون و وینستون^۳ (۲۰۱۴)، نشان داد که هفت عامل انگیزشی تأثیر معناداری بر رضایت شغلی و سازگاری شغلی دارد. ولی هیچ رابطه معناداری از نظر جنسیت یا دوره تصدی با رضایت شغلی دیده نشد. نتایج تحقیقات مارتین لاتورا^۴ و همکاران (۲۰۰۹)، حاکی از این بود که، دسیسه‌گری زمانی یکی از زیر مجموعه‌های رفتاری ضد تولید است. با درک سرقت زمان، مداخلات سازمان برای کاهش وقوع آن در محل کار می‌تواند توسعه پیدا کند. مدیران و محققان قادر خواهند بود از دانش انتخاب کارکنان با ویژگی‌های فردی استفاده کنند که باعث می‌شود آن‌ها کمتر در سرقت زمان که در اکثر سازمان‌ها اتفاق می‌افتد شرکت کنند.

مریاک^۵ و همکاران (۲۰۰۹) در پژوهشی به بررسی تفاوت‌های زنان و مردان در وجدان کاری در آمریکا پرداختند. نتایج تحقیق آن‌ها نشان داد برخلاف آنچه پیش از این تصور می‌شد که زنان دارای وجدان کاری قویتر نسبت به مردان هستند، هیچ تفاوت معناداری بین زنان و مردان به لحاظ وجدان کاری وجود ندارد. آکروید و آدامز^۶ (۲۰۰۸) در پژوهشی با عنوان واکنش کارکنان اتحادیه نسبت به معرفی سیستم ارزیابی عملکرد هدفمند، دلیل انجام نشدن درست کار را نداشتن وجدان کاری برخی از کارکنان می‌دانند. وجدان کار عاملی اساسی در افزایش کار و تلاش مسئولیت پذیری افراد است. کریستین^۷ (۲۰۰۸) پژوهشی در رابطه با سلامت و بهره‌وری مدیریت انجام داد. نتایج آن نشان داد که سبک زندگی کاری به عنوان یک عامل روان‌شناختی در محیط کار می‌تواند بهره‌وری کارکنان را افزایش دهد. بالو^۸ (۲۰۰۷) تحقیقی به منظور بررسی کیفیت زندگی و رضایت شغلی کاری انجام داد. نتایج نشان داد که کارکنان راضی در محیط کار با علاقه بیشتری به کار می‌پردازند و نسبت به سازمان وفادارتر هستند و منجر به افزایش بهره‌وری و سرمایه در سازمان می‌شوند.

1 Guangdong

2 Won

3 Tomlinson & Winston

4 Martin, Laura

5 Meriac

6 Akroyd & Adams

7 Kirsten

8 Baloo

۳- مبانی نظری

جکسون و ویلیامز در نظریه انگیزشی بیان نموده اند، عوامل درونی، توان بیشتری برای تشریح بطالت اجتماعی دارند. به عقیده آنان اشتراکاتی میان بطالت اجتماعی و تسهیل اجتماعی، که به آن بهبود عملکرد افراد به دلیل حضور دیگران بر می‌گردد و شامل تأثیرات حضار و همکاران می‌باشد (زاجونس و سلز، ۱۹۶۶) وجود دارد و آن بررسی کار گروهی بر عملکرد است. بطالت اجتماعی پیش بینی می‌کند، عملکرد در مسئولیت های آسان و در حضور دیگران کاهش می‌یابد، در حالی که نظریه کاهش انگیزشی خلاف این مسئله را معتقد است و بیان می‌کند، عملکرد افراد در مسئولیت های آسان و در حضور دیگران بهبود می‌یابد. این دو نظریه از جهت سختی مسئولیت با هم در تضادند. (جکسون و ویلیامز، ۱۹۸۵). فرسودگی شغلی سندرم خستگی هیجانی، شخصیت زدایی و کاهش عملکرد شخصی است. خستگی عاطفی به فقدان یا افول منابع هیجانی به علت خواسته های بین فردی اطلاق می‌شود. شخصیت زدایی به ایجاد نگرش های منفی، بی‌عاطفه و بدبینانه به مراجعه کنندگان اشاره دارد. شاغلین فرسوده تصور می‌کنند که اهداف غیر قابل دستیابی اند، که با احساس بی کفایتی و تضعیف عزت نفس همراه است (صلاحیان، ۱۳۹۱: ۳۷). منظور از فرسودگی شغلی، ایجاد رخوت و بطالت ناشی از آن رخوت در کارکنان می‌باشد. علل و عوامل بسیاری در ایجاد این فرسودگی می‌تواند دخالت داشت باشد که ریشه های فردی، اجتماعی، و اقتصادی دارد.

فردریک تایلور^۱ اعتقاد داشت ویژگی اساسی کارگران اتلاف وقت است که خود به دو نوع طبیعی و سازمان یافته تقسیم بندی می‌شود. اتلاف وقت طبیعی که ناشی از عوامل شخصی است، بر اثر تمایل فرد به راحت طلبی و جلوگیری از خستگی شکل می‌گیرد، اما اتلاف وقت سازمان یافته ناشی از عوامل سازمانی و اجتماعی است و طی آن سرپرست نسبت به مقدار کاری که می‌تواند انجام گیرد، در جهالت نگه داشته می‌شود؛ به طوری که انتظار او برای کار بیشتر افزایش نمی‌یابد. از نظر تایلور، راه حل این است که مدیریت کارگران را از نیاز به برنامه ریزی برای وظایف خود آسوده سازد و با پرداخت دستمزدهای بیشتر، کوشش آن‌ها را بیشتر کند (توسلی، ۱۳۹۸: ۹). بنابراین بر اساس نظریه تایلور، کارگران (یا کارمندان)، به صورت طبیعی و عادت وار، اقدام به بطالت می‌نمایند و تنها راه بطالت زدایی از آن‌ها افزایش دستمزدهای مادی می‌باشد.

نظریه فردگرایانه و عمومی کلمن درباره نظام های اجتماعی تلاش وی برای حل این مسئله اصلی جامعه شناسی است که تبیین پدیده اجتماعی با توجه به خود افراد و نه دیگر شیوه های موجود می‌باشد. عناصر پایه و اصلی نظریه کلمن درباره نظام های اجتماعی، کنشگران و منابع و وقایع اند. کنشگران در این منابع و وقایع، منافع داشته و بر برخی از آن‌ها تسلط دارند. اصلی ترین ایده های نظری عبارتند از:

۱) اینکه افراد به دنبال نفع فردی بوده و به گونه ای عمل می‌کنند که گویی می‌خواهند سود حاصل از منابع و وقایع را به حداکثر برسانند.

۲) اینکه به منظور به حداکثر رسانیدن این سود، تسلط بر این منابع و وقایع را با یکدیگر مبادله می‌نمایند (جوادی یگانه و همکاران، ۱۳۹۰). بر اساس نظریه فردگرایانه کلمن، می‌توان رقابت در محیط کار را تبیین نمود. بدین گونه که افراد در محیط کاری برای افزایش نفع فردی خود، هر عملی را مجاز می‌شمارند. با این رویکرد می‌توان پدیده هایی مثل خودشیرینی کارکنان به مدیران یا زیر آب زنی همکاران هم طبقه خود را توجیه نمود.

افراد در کار گروهی تلاش خود را با سایر اعضای گروه هماهنگ می‌کنند و زمانی که افراد احساس می‌کنند، اعضای گروه کمتر تلاش می‌کنند، آن‌ها نیز از میزان تلاش خود را کم می‌کنند تا به این وسیله توازن ایجاد کنند و «اثر همکار^۲» را به عنوان عاملی مهم در اندازه تلاش افراد مطرح کردند. آنان در آزمایشات شرایطی را به وجود می‌آوردند که در آن انتظارات شرکت کنندگان از تلاش همکاران خود تغییر کند و نتیجه گرفتند که تلاش افراد هماهنگ با انتظاراتی است که از همکاران خود داشتند. البته این اشکال هم به آزمایشات ها وارد است که علاقه به وظیفه (آزمایش) با انتظار از همکاران به هم آمیخته است، چرا که بعضی از افراد به آزمایش علاقه مند بودند و برخی دیگر آزمایش را کار کسل کننده ای می‌دانستند (جکسون و هارکینز، ۱۹۸۵).

اعتقاد گروه درباره توانایی های مشترک برای سازماندهی امور و دستیابی به اهداف مورد نظر، کارآمدی دسته جمعی خوانده می‌شود (قلعه آقابابایی، ۱۳۹۳: ۲۴)، کارایی گروهی را به عنوان عقیده گروه در مورد انجام موفقیت آمیز کار تعریف کرده اند. کارآمدی دسته جمعی دو مؤلفه اساسی دارد: ۱) مجموع ارزیابی های افراد از توانمندی های شخصی، که البته اعتقاد به توانمندی شخصی جدا از گروه محسوب نمی‌شود. حتی می‌توان ادعا کرد در موقعیت های گروهی، افراد جدا از توانایی های گروه به عنوان

1 Zajonc & Sales

2 Jakson & Williams

3 Taylor

4 CO-Workers efforts

5 Jakson & Harkins

یک کل واحد است. تفاوت عمده این نظریه با سایر نظریه های انگیزشی در این است که «خصوصیات وظیفه» را به عنوان عامل مهمی که کارآمدی فرد و گروه را به هم مرتبط می سازد، مطرح کرده است (میلر، ۲۰۰۱).

۴- روش شناسی (نظریه زمینه بنیاد)

نظریه زمینه بنیاد یا زمینه ای که گاهی به آن نظریه ی مبنایی نیز گفته شده است برعکس آنچه که از عنوانش برمی آید یک نظریه یا نحله نیست، بلکه ی روش پژوهشی نظام مند در علوم اجتماعی و حتی سایر حوزه ها جهت کشف و تدوین نظریه یا فرضیه از طریق داده هایی است که از میدان طبیعی به دست می آیند. پس، نظریه زمینه بنیاد یک روش پژوهشی است که تقریباً متضاد با پژوهش های قیاسی فرضیه آزما عمل می کند و کار خود را با فرضیه یا چارچوب نظری از پیش تعیین شده شروع نمی کند، بلکه در اولین گام سراغ جمع آوری داده ها می رود و از طریق فرایند پیوسته تحلیل مقایسه ای در رابطه با یک رخداد، موقعیت، یا پدیده های معین فرضیه یا نظریه سازی می کند و نه فرضیه یا نظریه آزمایی؛ اما وقتی در مرحله کدگذاری گزینشی مفهوم و رابطه آن ها با هم مشخص شوند، به نوعی مورد آزمون قرار می گیرند تا نظریه به دست آید و بعد آن نیز با توجه به ادبیات بررسی شود (میرزایی، ۱۳۹۵: ۲۳۵).

۴-۱- جامعه مشارکت کننده در تحقیق

جامعه مورد مطالعه این پژوهش، شامل ۳۵ نفر از کارمندان دانشگاه صنعتی شریف می باشند که با روش انتخاب هدفمند از بین واجدین شرایط مطلع و آگاه از موضوع پژوهش، انتخاب گردیدند. تعداد مشارکت کنندگان را رسیدن به مرحله اشباع داده های نظری و تا حدودی، مفهومی، تعیین نمود. قابل ذکر است که در مرحله کدگذاری باز در پژوهش، بعد از مصاحبه هفدهم، داده های شروع به تکرار نمودند و بعد از مصاحبه نفر سی و پنجم، اشباع به طور قطعی صورت گرفت.

جدول ۱- مشخصات مشارکت کنندگان

شماره	نام	جنسیت	سمت اداری	سن	تحصیلات	ساعت مفید کاری در روز	سابقه
۱	نیلوفر	زن	کارگزين	۴۷	دکتر	۵	۱۷
۲	زهره	زن	مسئول امور دفتری	۴۷	کاردانی	۵	۲۰
۳	ناهید	زن	کارشناس آموزش	۴۳	فوق لیسانس	بستگی دارد	۱۹
۴	ریحانه	زن	کارشناس بیمه و بازنگستگی	۳۶	فوق لیسانس	۷	۱۲
۵	منصوره	زن	مسئول دفتر	۴۳	کاردانی	بیش از ۸ ساعت	۱۹
۶	حمید	مرد	مدیر پشتیبانی و نظارت آموزش	۵۲	لیسانس	بیش از ۸ ساعت	۲۹
۷	رضا	مرد	کارشناس مسئول امور ورزشی	۴۶	فوق لیسانس	بیش از ۸ ساعت	۱۴
۸	رحمتی	مرد	کارشناس اداره امور خوابگاه ها	۵۰	فوق لیسانس	بیش از ۸ ساعت	۲۸
۹	مرجان	زن	رئیس اداره آموزش	۴۶	فوق لیسانس	بیش از ۸ ساعت	۲۷
۱۰	علی عزیزی	مرد	سرپرست مجتمع خدمات	۳۷	لیسانس	بیش از ۸ ساعت	۱۸
۱۱	مهرداد	مرد	کارشناس امور رفاهی	۵۱	لیسانس	حدود ۸ ساعت	۱۴
۱۲	علیرضا	مرد	کارشناس مسئول همکاری با صنایع	۴۱	فوق لیسانس	حداکثر ۴ ساعت	۱۸
۱۳	صفورا	زن	کارگزين	۴۴	فوق لیسانس	۶ ساعت	۱۴
۱۴	سعیده	زن	کارشناس شبکه	۳۶	فوق لیسانس	بستگی به فصل دارد	۱۴
۱۵	زهرا	زن	کارگزين	۳۳	فوق لیسانس	۶ ساعت	۵
۱۶	حسین	مرد	سرپرست اداره کارگزینی	۴۷	فوق لیسانس	۷ ساعت	۱۵
۱۷	فریبا	زن	سرپرست اداره رفاه	۴۳	لیسانس	بیش از ۸ ساعت	۱۳
۱۸	سیدشهاب	مرد	کارشناس امور اداری	۳۸	فوق لیسانس	۶ ساعت	۱
۱۹	زهره	زن	معاون امور اداری	۵۹	فوق لیسانس	بیش از ۸ ساعت	۲۷
۲۰	الهام	زن	معاون اداره رفاه	۴۶	فوق لیسانس	۶ ساعت	۱۶
۲۱	مصطفی	مرد	پست نگهبان (شاغل در امور اداری)	۴۱	کاردانی	بستگی دارد	۶
۲۲	مریم	زن	رئیس اداره امور آموزشی	۴۳	لیسانس	حدود ۸ ساعت	۱۶

شماره	نام	جنسیت	سمت اداری	سن	تحصیلات	ساعت مفید کاری در روز	سابقه
۲۳	ملیحه	زن	ماشین نویس و متصدی امور دفتری	۵۲	دیپلم	بستگی دارد	۱۳
۲۴	مینا	زن	کارشناس خدمات آموزشی	۵۴	لیسانس	تا ۶ ساعت	۲۰
۲۵	مریم	زن	کارگزين	۴۰	فوق لیسانس	۵ ساعت	۱۶
۲۶	شهربانو	زن	کارشناس امور پژوهشی	۵۳	دکتر	۷ ساعت	۲۲
۲۷	رویا	زن	کارگزين	۵۰	دیپلم	۵ ساعت	۲۸
۲۸	سارا	زن	حسابدار امور بانکی	۴۲	لیسانس	۶ ساعت	۱۴
۲۹	زهره	زن	کارشناس امور پژوهشی	۴۰	فوق لیسانس	۷ ساعت	۱۱
۳۰	سهیلا	زن	بایگان	۴۹	دیپلم	۵ ساعت	۱۸
۳۱	پوپک	زن	کارشناس آزمایشگاه	۴۲	فوق لیسانس	۷ ساعت	۱۲
۳۲	ملیحه	زن	حسابدار	۴۰	لیسانس	۷ ساعت	۱۲
۳۳	مریم	زن	امور مالی	۳۷	کاردانی	۶ ساعت	۲
۳۴	معصومه	زن	رئیس اداره	۵۰	لیسانس	۷ ساعت	۱۶
۳۵	هما	زن	کارشناس اتوماسیون اداری	۳۷	لیسانس	بیش از ۸ ساعت	۳

در پژوهش حاضر مرور ادبیات نظری (برخی نظریه های مربوطه، مقالات و کتب در ارتباط با موضوع بطالت و فرسودگی شغلی) صرفاً جهت آشنایی با برخی مفاهیم و مقولات متناسب با موضوع صورت گرفت. حساسیت نظری ایجاد شده در این تحقیق با مطالعه کتاب ها و مقالات مربوط موضوع پژوهش و نیز نظریات جامعه شناسی و مدیریت منابع انسانی که در زمینه بطالت و تنبلی شغلی یا فرسودگی شغلی و نیز با استفاده از بیانات و پاسخ های مشارکت کنندگان در تحقیق و همچنین با نظر و راهنمایی اساتید این فن و کارشناسان آشنا با این روش، بدست آمده است. برای رسیدن به معیار قابلیت اعتماد^۱ (معادل پایایی^۲ و روایی^۳ در تحقیقات کمی) از سه تکنیک متعارف و مرسوم (سیلورمن^۴، ۲۰۱۳: ۱۵). زیر استفاده گردید:

۱- کنترل یا اعتبار یابی توسط اعضا: در این پژوهش با استفاده از تشکیل روش فوکوس گروپ (۱۶ نفر) از مشارکت کنندگان خواسته شد تا یافته های کلی دست آمده را ارزیابی کرده و در مورد آن نظر دهند. مشارکت کنندگان در روش فوکوس گروپ، صحت یافته های به دست آمده را تأیید نمودند.

۲- مقایسه های تحلیلی: در این روش به داده های خام رجوع گردید تا ساخت بندی نظریه با داده های خام مقایسه و ارزیابی گردد.

۳- استفاده از تکنیک ممیزی: در این زمینه چهار متخصص در حوزه گراند تئوری، بر مراحل مختلف کدگذاری، مفهوم سازی و استخراج مقولات نظارت داشتند.

مراحل کدگذاری در این پژوهش به این صورت بود که در وهله اول محقق هر مصاحبه را به محض رسیدن به منزل، تایپ و سپس تمام نکات مهم آن را وارد جدول می نمود. در مرحله دوم تمام مفاهیم مشترک را پشت سر هم مرتب و مفهومی که مشتمل بر همه داده های مشترک باشد را استخراج می نمود. سپس مفاهیم را در چتر بزرگتری به نام خرده مقولات قرار داده و در نهایت از خرده مقولات به مقولات اصلی دست پیدا کردیم. تمام این مراحل در طول انجام گردآوری داده ها، به صورت رفت و برگشت و رسیدن به مفاهیم جدید، مورد بازبینی قرار می گرفت. جهت اعتبار بخشی به کتاب های و منابع تخصصی جامعه شناسی و مدیریت منابع انسانی در مرحله اول استفاده گردید. در مرحله دوم از همفکری اساتید جامعه شناسی (استاد راهنما و مشاور) و نیز دو نفر از کارشناسانی که با این روش آشنا بودند و نیز همفکری با خود اعضا، بهره گیری شده است. برای تشریح جریان کار تبدیل داده های خام به مفاهیم، یک نمونه از مصاحبه ها و نیز نحوه رسیدن از داده های خام، به مفاهیم بدست آمده اشاره می کنیم. در جریان تحلیل خط به خط مصاحبه های صورت گرفته شده پاسخ گوین، جملات زیر را بیان کرده اند:

1 Trustworthiness

2 Reliability

3 Validity

4 Silverman

جدول ۲- نمونه جدول نمونه کدگذاری باز

مفاهیم	داده‌های خام
حساس بودن شغل به دلیل مالی بودن	چون کار مالی است باید حواسم باشد.
حسادت و کارشکنی همکاران	قبل از اینجا، من جایی بودم که چون فکر میکردند الان من رئیس می شوم چون قبلش رئیس اداره تربیت بدنی بودم و مدرک تحصیلی ام هم فوق لیسانس
تحت فشار قرار دادن	۶ ماه به من میز و صندلی ندادند. در حالی که من برای اونجا دندان تیز نکرده بودم.
نارضایتی از میزان درآمد	ما الان توی دانشگاه از نظر حقوقی نسبت به دانشگاه های دیگر پایین ترین حقوق را داریم می گیریم
تبعیض بین هیأت علمی و بقیه کارمندان	شما یا هیأت علمی هستید یا غیر هیأت علمی هستید.

مثال جدول فوق نحوه وارد کردن داده‌های خام به جدول بعد از مرتب کردن مفاهیم هم معنی یا مشترک می‌باشد. داده‌هایی که مفهوم یا مفاهیم مشترک داشتند؛ یک مفهوم به خود اختصاص می‌داند. در جدول زیر، به نمونه ای از مفاهیم مشترک از داده‌های خام مشارکت‌کنندگان اشاره می‌کنیم.

جدول ۳- سیر از داده ها به مفاهیم

مفاهیم	داده خام	کد
نارضایتی از میزان درآمد	ما الان توی دانشگاه از نظر حقوقی نسبت به دانشگاه های دیگر پایین ترین حقوق را داریم می گیریم	(۳۴) کد ۷
	از آنجایی که دانشگاه ها حقوق و مزایای بسیار کمی نسبت به سایر ارگان ها و حتی نسبت به وزارت علوم دارند من از دریافت حقوق و مزایا راضی نیستم.	(۳۲) کد ۱
	به نظرم میزان پرداختی های حقوق و مزایا ناعادلانه است	(۲۴) کد ۳
	ولی خب در کل مثلاً اگر بخواهی بگی در کل دانشگاه نه راضی نیستم.	(۱۹) کد ۵

کدهای بدست آمده (مفاهیم و مقولات) بر حسب موضوع تحقیق و پرسش های پژوهشی و نوع داده ها، دو حالت دارند. یا مفهومی در بدنه متن هستند که به آن ها کدهای «متصل به متن»^۱ می‌گوییم و آن ها را نشانه گذاری و جدا می‌کنیم یا سازه های مفهومی و مقوله ای استنباط شده ما از متن و البته ضمن وفاداری کامل به آن ها «کدهای بر ساخته از متن»^۲ تعبیر می‌کنیم. در زیر به مراحل کدگذاری داده‌های خام و انتخاب مفاهیم و سپس گرد کردن مفاهیم مشترک در زیر مجموعه خرده مقولات را می‌بینیم.

جدول ۴- سیر از داده ها به مفاهیم و خرده مقوله

خرده مقولات	مفاهیم	داده خام	کد
نارضایتی شغلی ادراک شده	احساس انفعال در برابر نارضایتی احساس انفعال در برابر قوانین گلایه مثل کارمندان دیگر(عمومیت نارضایتی)	ولی فکر می‌کنم که حالا اگر من راضی نباشم چه کارش می‌توان کرد اون چیزی و اون قانونی که هست که گذاشته اند چه جوری من می‌تونم راضی نباشم همه معمولاً نسبت به حقوقی که می‌گیرند راضی نیستند. کلاً حقوق های ما چون در دانشگاه هستیم کم است.	۵۶ (۲۵-۲۱)
	گلایه مثل کارمندان دیگر(عمومیت نارضایتی) نارضایتی از میزان درآمد فعالیت در شورای صنفی برای رسیدن به مطالبات تهدید به اخراج شدن(عدم امنیت شغلی) نارضایتی از سیستم ترفیع و مزایا	مطمئناً مثل خیلی از کارمندای دیگه سر این چیزها گلایه فراوانی دارم این رو مثل هر کارمندی عقیده دارم که دریافتی هایمان بسیار بسیار پایین برای همین هم سالیان سال به عنوان هیأت مؤسس شورای صنفی کارکنان فعالیت کردم و در شورای صنفی کارکنان بودم حتی جایی تهدید به اخراج شدم برای این فعالیت. بحث اضافه کارمون، بحث پرداختی ها که دانشگاه می‌تونه بهتر از این برای کارمندان انجام بده. بسیار شکوه دارم، بسیار گلایه دارم	(۲۱-۱۶) ۵۶

1 In vivo code

2 Constructed code

کد	داده خام	مفاهیم	خرده مقولات
(۲۵-۲۱) کد ۷	از صبح که میام تا آخر وقت، وقت ما را می گیرد. تقریباً از ۸ شروع میشه تا ۹ یا ۱۰ شب هم زنگ می زند که کارها رو انجام بدم کارمندهای دیگه تعطیلات دارند، ما تعطیلات هم نداریم. پنجشنبه، جمعه و مسافرت هم کارو انجام میدم حالتی هست که ساعت براش تعریف نشده. اینقدر کار زیاده کل هفته را پوشش میدم. تخفیف هم که می گیرم می نویسم.	زمانبر بودن وظایف استمرار وظایف به ساعت ۱۰ شب (بعد از اداره) استمرار وظایف به روزهای تعطیل استمرار کار در کل هفته (به دلیل تعریف نشدگی وظایف)	

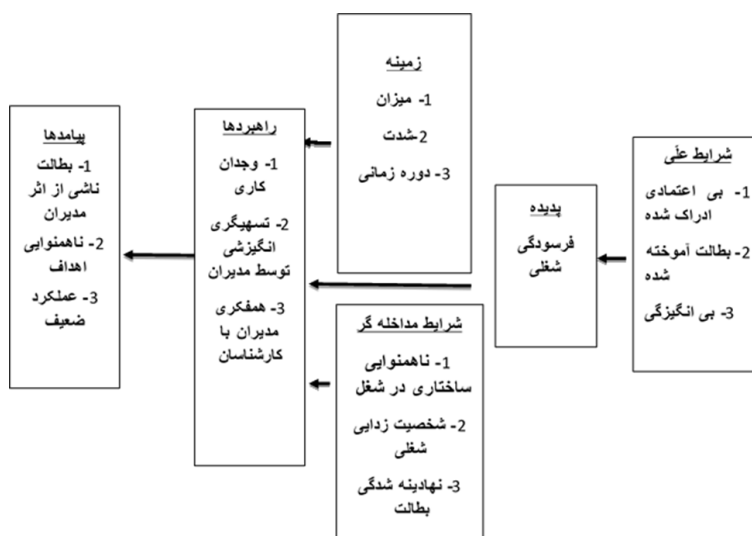
جدول ۵- سیر از مفاهیم به خرده مقوله و مقولات

کد	مفاهیم	خرده مقولات	مقوله
۷۶-۶۹ کد ۷	اصلاح از خود و فرهنگ سازی	اصلاحات فردی و ساختاری (راهکار)	فرسودگی ساختاری شغل
	لزوم خانه تکانی اساسی مدیریتی		
	بی لیاقتی مدیران		
	کم کردن حواشی (راهکار)		
	تلاش مدیران برای از بین بردن مشکلات کارکنان		
	حسادت و کارشکنی همکاران	پیامدهای بطالت (خیانت، تورم پرسنلی، در جا زدن)	
	استفاده ابزاری سازمان از کارکنان برای ایجاد اهرم فشار		

در جدول‌های مختلف، مقوله‌هایی نشان داده شدند که حاصل داده‌های خام و طیف‌های مفهومی برآمده از آن داده‌ها هستند و حاوی معانی انتزاعی شده‌ی نهایی و مرتب شده‌اند؛ از مقوله‌های فرعی تا مقوله‌های اصلی (خرده مقولات تا مقولات). بعد تحلیل و تفسیر داده‌ها و مفاهیم و مقولات بدست آمده از تحقیق، مدل محوری "فرسودگی شغلی"، بعنوان، مقوله‌های اصلی که می‌توانند، بقیه مقولات و مفاهیم را تحت پوشش خود درآورند، انتخاب گردیدند.

۵- پدیده فرسودگی شغلی

همان گونه که در فصل دوم آمده است، نظریه فرسودگی شغلی، که این مفهوم از آن نظریه اقتباس گردیده است، عبارت است از، "سندرم خستگی هیجانی، شخصیت زدایی و کاهش عملکرد شخصی است. خستگی عاطفی به فقدان یا افول منابع هیجانی به علت خواسته‌های بین فردی اطلاق می‌شود. شخصیت زدایی به ایجاد نگرش‌های منفی، بی‌عاطفه و بدبینانه به مراجعه‌کنندگان اشاره دارد (صلاحیان، ۱۳۹۱: ۳۷)". بنابر تعریف فوق، فرسودگی شغلی یکی از پدیده‌هایی است که منجر به بطالت فردی و سازمانی می‌گردد. از جمله شرایط علی بوجود آورنده این پدیده عبارت‌اند از: ۱- بی‌اعتمادی ادراک شده؛ ۲- بطالت آموخته شده؛ ۳- بی‌انگیزگی.



شکل ۱- مدل پارادایمی فرسودگی شغلی

شرایط مداخله گری که خارج از کنترل مشارکت‌کنندگان بر آن‌ها تحمیل می‌گردد و مربوط به ساختارهای سازمان می‌باشد، عبارت‌اند از: ۱- ناهم‌نوایی ساختاری در شغل؛ ۲- شخصیت زدایی شغلی؛ ۳- نهادینه شدگی بطالت. راهبردهای بکار گرفته شده، یا پیشنهاد شده توسط مشارکت‌کنندگان، جهت فایق آمدن بر این پدیده شامل موارد زیر می‌باشد: ۱- وجدان کاری؛ ۲- هم‌نوایی ساختاری در شغل؛ ۳- تسهیلگری انگیزشی توسط مدیران؛ ۴- هم‌فکری مدیران با کارشناسان. پیامدهای پدیده فرسودگی شغلی، در تحقیق حاضر، شامل موارد زیر می‌باشد: ۱- بطالت ناشی از اثر مدیران؛ ۲- ناهم‌نوایی اهداف؛ ۳- عملکرد ضعیف. در مدل پارادیمی زیر، به صورت مجمل به علل و شرایط مداخله گر، زمینه و استراتژی و پیامدهای این پدیده نشان داده شده است.

۵-۱- شرایط علی پدیده فرسودگی شغلی

شرایط علی بوجودآورنده پدیده فرسودگی شغلی، عبارت‌اند از: ۱- بی اعتمادی ادراک شده؛ ۲- بطالت آموخته شده؛ ۳- بی‌انگیزگی، که در ذیل به شرح آن‌ها می‌پردازیم.

۱- بی اعتمادی ادراک شده: بی اعتمادی ادراک شده، یک مفهوم محقق ساخته می‌باشد که به مفاهیمی از قبیل عدم اعتماد به نظام شایسته سالاری یا پیشنهادات و انتقادات یا شفافیت سازمان با کارکنانش و مواردی اینچنینی، اطلاق گردیده است. این مفهوم در کدگذاری بازی به عنوان پیش مقوله یا خرده مقوله، ۱۲ بار تکرار شده است که نشان از اهمیت و تکرر بالای آن دارد. بی اعتمادی ادراک شده، مربوط به درک و تجربه زیسته مشارکت‌کنندگان از سازمان در مورد میزان شایسته سالاری یا رسیدگی و اهمیت به وضعیت کارکنان دارد. مثال‌هایی از مصاحبه‌های انجام شده به درک بهتر این پدیده کمک خواهد نمود. رحمتی: در سطح اداره به راحتی انتقاد منتقل می‌شه و شرایط برای خود من کاملاً فراهم است که بتوانم چه کتاباً و چه شفاهاً این مسئله را عنوان بکنم. ولی بازخوردش، بازخوردی که باید نیست. یک انگیزه‌هایی در من به وجود آمده برای بطالت. بعضاً وقتی همکاری در یک اداره، (در مورد هم این صادق، در مورد همکار هم صادق)، وقتی شما توی یک شرایط ویژه ای یک کاری رو قراره انجام بدی، خودتون تمام تلاشتون رو می‌کنید.

مرجان: اما واقعیت اینه من خیلی دانشکده‌ها دیگه رو دیدم که می‌دونم مثلاً دانشجو می‌گه ما ۴ بار رقتیم آموزشش بسته بود و واقعاً هم بوده. چون خود استادان هم می‌گویند و ظاهراً هیچ اتفاقی نمی‌افتد. شاید اون‌ها خیلی هوای کارمندانشون رو دارند. این بحث واقعاً سخته برای اینکه شما مثلاً اگر بخواهید خیلی هم سخت بگیرید که مثلاً چک کنی تو باید تا ۱۲ سرکار باشی و حالا شده ۵ دقیقه به ۱۲ و رفتی، اون حس لجاجت هم اگر برانگیخته بشه عواقب بدتری داره. شاید با مشورت و صحبت کردن شاید بشه بگیریم با توجه به شرایط، کار شما حساسه و مراجعه کننده داری و بهتر است تا ۱۲ باشید یا تا رأس ۱ باشید، بعد کارهاتون رو منظم تر و منعطف تر کنید هر چند که شاید جواب هم ندهد.

۲- بطالت آموخته شده: سابقه کار و خدمت در سازمان، کارمندان مشارکت‌کننده در تحقیق را با تجاربی آشنا نموده بود که هر کدام از آن‌ها درک نسبتاً یکسانی از انواع بطالت‌هایی که در سازمان جاری و ساری بود، داشتند. این آموخته‌ها، اگر چه به گفته خود آن‌ها، توسط خودشان انجام نمیشد و فقط شاهد این نوع از بطالت‌ها بودند، اما همین همجواری و مشاهده انواع بطالت‌ها، باعث ایجاد فرسودگی شغلی و پایین آمدن انگیزه و کشش شغلی در آن‌ها گشته بود.

نیلوفر: یا حتی دیده‌ام که می‌گویند فلانی کار چندانی ندارد ولی یک نیروی کمکی برایش فرستاده‌اند و پول خوب هم می‌گیرد، من هم می‌خواهم مثل اون باشم کار نکنم پول بگیرم و اینگونه است که در رسیدگی به نامه‌ها تعلل کرده و کار ارباب رجوع را راه نمی‌اندازند.

زهره: (در حالت بطالت) مکاتباتی که به دبیرخانه ارسال می‌گردد می‌تواند ساعتها روی میز بماند و ثبت و اسکن آن‌ها در آخر وقت انجام گردد. همکار سابق بنده که الان من جای ایشان هستم و بازنشسته شدند گاهی از این کارها می‌کردند.

۳- بی‌انگیزگی: بی‌انگیزگی در این پژوهش، به افت یا از دست رفتن انگیزه‌های مشارکت‌کنندگان در پژوهش، به نحوی که باعث زوال شادابی و نشاط شغلی از یک طرف و فرسودگی شغلی از جانب دیگر می‌گردد.

منصوره: من اصلاً در کارکردنم واقعاً به سازمان نگاه نمی‌کنم. چون اولاً با این حقوق‌های پایین، با این تورم و با این مشکلات با این ضد و نقیض‌ها اگر بخواهی این جوری نگاه کنی که اصلاً صبح بخواهی از جات بلند بشی بیایی سر کار، هیچ انگیزه‌ای برای سر کار آمدن نداری.

ناهدی: به نظرم میزان عملکرد موثر است همان مطلب که بالا گفتم، نوع رفتار متفاوت با کارمندان باعث بطالت می‌شود. به یک کارمند حتی اگر حضور هم نداشته باشد توجه می‌کنند و به کارمندانی که واقعا تلاش می‌کنند توجهی نمی‌شود و این باعث بی‌انگیزگی و بالطبع بطالت می‌شود.

۵-۲- شرایط مداخله گر پدیده فرسودگی شغلی

محقق در بررسی شرایط تحمیلی و ساختاری که بر مشارکت‌کنندگان تحقیق، وارد و در ایجاد پدیده فرسودگی شغلی در آن‌ها، مؤثر واقع می‌شود، به سه عامل زیر دست یافت. این عوامل عبارت بودند از: ۱- ناهمخوانی ساختاری در شغل؛ ۲- شخصیت زدایی شغلی؛ ۳- نهادینه شدگی بطلالت.

۱- ناهمخوانی ساختاری در شغل: منظور محقق از ناهمخوانی ساختاری در شغل، احساس ناهمخوانی بین اهداف سازمان با اهداف کارمندان، احساس ناهمخوانی بین تخصص و رشته دانشگاهی با وظیفه و مسئولیت فعلی؛ احساس عدم هماهنگی و به روز بودن بین برنامه‌ها و آیین‌نامه‌های سازمان با شرایط فعلی و نیز احساس عدم توازن بین حجم وظایف برای همه کارمندان که باعث بیکاری و بطلالت برخی و پرمشغله‌گی برخی دیگر از کارمندان می‌گردد و در نهایت الگوبرداری نامتوازن از قوانین ارتش که برای سازمان‌های اداری بسیار خشک و غیر قابل انعطاف است؛ می‌باشد. این مقوله در بین مشارکت‌کنندگان، ۴ بار تکرار گردیده است.

رضا: کارشناس مسئول امور ورزشی. کار من الان کارپردازی است. کار من اینه اغلب درخواست هایی که میاد مسئول قسمت تأیید می‌کنه و می‌یاد برای من و من بودجه اش را می‌گیرم و خرید می‌کنم و تسویه و...
کربلایی: بطلالت در محیط کار: راستش گاهی اوقات در محیط اینقدر ساعت اضافه تر می‌آید و نبود محدودیت ساعتی برای کاری باعث می‌شود که من جاهایی که می‌خواهم می‌روم، کارهایی را که می‌خواهم انجام می‌دهم. بطلالت یعنی پرت زمانی در محیط کاری. از طرفی من اگر بتوانم در زمینه تخصصی خودم کار کنم و پتانسیل من در سیستم استفاده شود کمتر دچار بطلالت می‌شود.

۲- شخصیت زدایی شغلی: همانگونه که در فصل دوم، به تفاوت شخصیت زدایی در تعاریف روانپزشکی با آنچه مد نظر مسلش و جکسون بود، پرداختیم. در نظر مسلش و جکسون، شخصیت زدایی عبارت است از، ادراک غیر انسانی و سرد مراجعان می‌باشد که در نهایت منجر می‌گردد که عملکرد شخصی کاهش یافته، و حتی باعث تمایل فرد مواجهه سرد و منفی وی با مراجعان می‌گردد. محقق این اصطلاح را از نظریه مسلش و جکسون اقتباس نموده است. منظور از مفهوم شخصیت زدایی شغلی، احساس استغراق در انبوه وظایف و مسئولیت‌ها، داشتن چندین مسئولیت و وظیفه نامرتب با هم و خارج از تعریف مسئولیت‌های شغلی مشارکت‌کننده می‌باشد. این اصطلاح در کدگذاری‌های باز، ۴ مرتبه تکرار گردیده است. در زیر به مثال‌هایی از مصاحبه‌های مربوط به این مقوله، اشاره گردیده است.

رحمتی: سمت اداری من کارشناس اداره امور خوابگاه هاست. قبلاً در مرکز کارگاه‌ها کاردان آموزشی مکانیک خودرو بودم. و در بدو استخدام نیز کاردان فنی انبارهای تخصصی بودم. از خوابگاه‌های مجردی تا خوابگاه‌های متأهلی، از اسکان خوابگاه، نام نویسی، حل و فصل مسائلی که در حین اسکان دانشجویان در خوابگاه به وجود می‌آید. تا زمان تسویه حساب، بحث مالی اش، بحث اداری اش، مسائل و هماهنگی‌هایی که باید با آموزش انجام بشود و از این قبیل امور که در این قالب می‌گنجد.

مرجان: رئیس اداره آموزش دانشکده برق. برنامه را از گروه بگیر، وارد سیستم کنی، برای دانشجویها بفرستی، نهایی اش کنی، دوباره این کارها را انجام بدی. در مورد حق التدریس‌ها، استادها، محل کلاسها، در مورد محل امتحانات هم همین. در کنارش ارتباط با دانشجو و استادان که همیشه هست، سوالات استادان همیشه هست. بخاطر همین این چیزی نیست که تمام بشود یعنی هر روز ما ارتباط داریم با این دو قشر. هر ترم اینها به ترتیب انجام میشه یعنی چیزی نیست که بگیم الان انجام میشه خُب خدا رو شکر رفتیم تا یکسال بعد، همچنین چیزی نیست واقعاً.

۳- نهادینه شدگی بطلالت: این مقوله، به داده‌ها و مفایمی اطلاق گردیده است که مشارکت‌کننده احساس می‌کند یک نوع همکاری و همدستی پنهانی بین کارمندان و سازمان، جهت بوجود آمدن بطلالت و فرسودگی شغلی وجود دارد. تجربه زیسته برخی از مشارکت‌کنندگان بر این است که افراد ساعی و بانگیزه، با انحاء مختلف توسط مدیران و رؤسای سازمان و حتی توسط همکاران منزوی و طرد می‌گردند و در عوض افرادی که راه‌های بطلالت و رابط مداری را به کار می‌بندند، در پیمودن پله‌های ترقی، پیشرفت چشمگیری به دست می‌آورند. یا اینکه هیچ اراده جدی از طرف مدیران برای اصلاح نسبتاً ساختاری که باعث کاهش بطلالت و افزایش کارایی گردد، مشاهده نمی‌کنند و حتی سیاست‌های کلان سازمان را در راستای سوق دادن کارمندان به بطلالت، قلمداد می‌نمایند. به گوشه‌ای مصاحبه‌های مرتبط با مقوله نهادینه شدگی بطلالت اشاره می‌کنیم.

عزیزی: همین باعث می‌شود که اون کاری که انجام نداده محول میشه به کس دیگه. همین باعث می‌شه یک سری توی یک مجموعه فسیل بشن به خاطر اینکه کار خوب انجام میدن و با وجدان هستند و دلسوز هستند کار بقیه رو هم انجام میدهند. همه در ادارات می‌دونند و مدیران هم می‌دونند.

ریحانه: کارمندای ما هم معمولاً (چون ما معمولاً از زیر کار می‌خوایم فرار کنیم) هیچ پیشنهادی ندارند. برای همین از اون بیکاری بیشتر استقبال می‌کنند در صورتی که توی همه دنیا بر عکس چاراکیک کدام از این دو تا گروه باید بتونده به قول معروف

یک مبارزه ایی با این بیکاری داشته باشند ولی نه مدیران انگیزه ای دارند (چون ما عمدتاً رتق و فتق امور هستیم) ولی خود کارمند انگیزه ندارند.

۶- راهبردهای اتخاذ شده توسط مشارکت کنندگان

راهبردهای بکار برده شده یا پیشنهاد شده برای حل معضل فرسودگی شغلی توسط مشارکت کنندگان این پژوهش عبارت بود از: ۱- وجدان کاری؛ ۲- تسهیلگری انگیزشی توسط مدیران؛ ۳- همفکری مدیران با کارشناسان.

۱- وجدان کاری: در فرهنگ کاری هر جامعه یا سازمان اصطلاح وجدان کاری مطرح می‌شود. وجدان کاری عاملی است که باعث ایجاد نظم در کار و احساس انجام وظیفه در افراد می‌شود و در سازمان‌ها اصلاح رفتار و طرز برخورد با کارکنان آن سازمان می‌باشد تا تمایل آن‌ها را به رعایت قوانین، مقررات و استانداردهای سازمان بسنجد (ابطحی، ۱۳۸۹). وجدان کاری قبل از هر چیز تحت تأثیر نظام اعتقادی حاکم بر فرد است. به صورت مشروح‌تر می‌توان وجدان کاری را برآیند سه عامل، شامل نوع مدیریت، ماهیت سازمانی کار و شخصیت فرد و نظام‌های انگیزشی دانست. لذا پیداست که در یک نگرش نظام‌مند عامل مؤثر و تعیین کننده در میزان وجدان کاری (منهای جنبه‌های عقیدتی) روابط متقابل بین عوامل یا متغیرهای بازدهی، میانجی و محلی است (بالانچارد، ۱۳۸۲).

این مقوله، ۱۸ بار در طی مصاحبه‌ها و خرده مقولات تکرار گردیده است که نشان از اهمیت بالا و عمومیت آن در بین مشارکت کنندگان، به عنوان راکاری برای حل معضل بطلالت، عنوان گشته است.

نیلوفر: اما هیچگاه به خاطر اینکه همکاری کار خود را انجام نمی‌دهد من بطلالت نمی‌کنم و کارم را کم یا زیاد نمی‌کنم. در صورتی که اینکار را انجام بدهم دچار عذاب وجدان می‌شوم. ولی وقتی می‌بینم که ممکن است این بطلالت و کم کاری من کار فردی (حتی هیات علمی) را با اختلال مواجه کند سعی می‌کنم که بر دلسردی خود فائق آمده و کارم را انجام دهم. من نسبت به کارم مسئولیت دارم و تمام تلاشم را می‌کنم که کارتابل ام روز به روز بررسی شده و به نامه‌ها و امور پاسخ داده شود. زهره: هرگز خود را با دیگران مقایسه نمی‌کنم. در انجام امور محوله توانایی خود را مد نظر قرار می‌دهم نه کارکرد افراد دیگر را. تنها چیزی که کارمند خوب را وادار می‌کند که از بطلالت اجتناب کند حس درونی خود فرد است (منظور از حس درونی؛ احساس مسئولیت می‌باشد).

۲- تسهیلگری انگیزشی توسط مدیران: تسهیلگری انگیزشی در این تحقیق اشاره به راهکارهایی دارد که مدیران میانی و رده بالای سازمان، با به کار بستن آن‌ها برای کارمندان خلق انگیزه و همدلی با اهداف سازمان، می‌نمایند. این تسهیلگری هم شامل ابعاد مادی و هم ابعاد همدلانه و عاطفی بین روابط کارمندان با هم یا با سازمان، می‌باشد. این مقوله، ۸ بار در طول کدگذاری‌های باز تکرار گردیده است.

امیرآبادی: سابقه و مهارت مدیران تأثیر بسزایی در این موضوع دارد. مدیران بی تجربه انرژی زیادی نیاز دارند تا آموزش ببینند و مهارت کسب کنند و پس از آن به توصیه‌های کارشناسی اعتماد نمایند. مخالفت و اصرار بر موضوعات خلاف قانون یا مغایر با استانداردهای مدیریتی ایجاد سرخوردگی در بدنه کارشناسی می‌نماید. عدم توجه و اهمیت قائل نشدن برای سابقه و تجربه کارشناسان عامل اصلی بی‌انگیزگی است. نظام جبران خدمت نیز متناسب با سطح توقعات مدیران از کارشناسان نیست. زهره: اگر مدیران بتوانند به کارمندان خود ثابت کنند که انجام به موقع کارهای آن‌ها را می‌بینند و آن‌ها را مورد تشویق قرار دهند. کارمندان برای افزایش راندمان کاری بیشتر تلاش خواهند کرد.

۳- همفکری مدیران با کارشناسان: این راهکار توسط یکی از مشارکت کنندگان، برای جبران ضعف و عدم آشنایی مدیران با اصول و فنون مدیریت منابع انسانی، ارائه نموده است. به نظر این مشارکت کننده، استفاده از راهنمایی و مشورت با کارمندانی که ارتباط مستقیم با مشکلات دارند، و به گونه ای دستی بر آتش مشکلات و تنگناهای موجود در سازمان که موجب افت کارایی و افزایش بطلالت می‌گردد، دارند، می‌تواند استراتژی و راهکاری مناسب باشد.

معینی: دخیل کردن افراد در تصمیم سازی‌ها و استفاده از پیشنهادات و نظرات اصلاحی آن‌ها نیز در کاهش یا افزایش رضایت شغلی و مصمم بودن افراد در کار موثر است. (البته ویژگیهای فردی مثل پایداری اخلاقی، وجدان کاری، اهمال کار نبودن فرد هم از عوامل مؤثر و مهم است که شاید مدیران بتوانند با آموزش‌های ضمن خدمت یا تأثیرگذاری عملی آن‌ها را کنترل کنند. رحمتی: سعی کنند از کارشناسان استفاده کنند. بعضاً می‌بینیم که مدیران منصوب شده تخصص مدیریت هم دارند و عموماً ندارند. بنابراین منی که تخصص یک کاری را ندارم، حداقل یک مشاور در این مورد بیاورم و استفاده بکنم توی تصمیم گیری هام.

۷- پیامدهای پدیده فرسودگی شغلی

همان گونه که قبلاً هم اشاره کردیم، در این پژوهش، سه پیامد، بطالت ناشی از اثر مدیران؛ ناهمنوایی اهداف و عملکرد ضعیف، از عمده ترین نتایج فرسودگی شغلی تشخیص داده شده است.

۱- بطالت ناشی از اثر مدیران: این مفهوم انتزاعی، در ۱۳ مورد از کدگذاری های مربوط به بخش خرده مقولات، تکرار گردیده است. بطالت ناشی از اثر مدیران، اشاره به درک و تجربه زیسته مشارکت کنندگان از فراگیری بطالتی است که مؤثر از رفتارهای مدیران در برخورد با مشارکت کنندگان یا سایر کارمندان دارد. در نظر مشارکت کنندگان پژوهش، شرایط بوجود آمده حاضر، مدیران را به افرادی بدون انگیزه و خلاقیت و مهارت های مدیریتی، تبدیل نموده است. اگر چه این مورد می تواند از علل بطالت محسوب گردد، اما به نوعی می توان بطالت ناشی از اثر مدیران را، پیامد و نتیجه فرسودگی شغلی، در فرسایش و بطالت زدگی در سطوح مختلف سازمان، قلمداد نمود.

حمید: ولی خیلی از همکارهای من این شکلی نیستند. می بینم اگر بالای سرشون نباشی و کارشون رصد نشه به اصطلاح دقت روی عملکردشون نباشه کارزبردرویی انجام میدن و سعی می کنند به یک شکلی به اصطلاح شخصی پاسخگو باشند. خیلی اعمال مقررات براشون مهم جلوه نمی کنه و مسائلی رو باز در این زمینه می بینم که بعضی از همکاران دست به گریبان هستند. یک بخش عمده ای در سازمان بخاطر اینکه یک کار روتینی رو سپرده به یک عده ای و موظفشون کرده از صبح بیان اون کار را از صبح انجام بدن. من مشکل دارم با این قضیه که از صبح پیام و تعریف بکنم یک کاری رو برای فرد یا افرادی و پایان کار روز اونها رو فقط مطالبه بکنیم. بدون هیچ انگیزش خاصی. بدون اینکه از ایده های خوب خیلی از همکارانی که واقعاً ایده پردازند استفاده بشه و به نظر من هیچ کوشش مسئولین جهت رفع این معضلات و مشکلات نداشتند.

رحمتی: صد در صد. مدیر در واقع همه نقش ها را دارد. نقش برنامه ریزی، سازماندهی، نظارت و ارزیابی، رهبری ووو و همه اینها اگر از اونجا اشکال پیدا کنه ما می رسیم به حالت منفی (بطالت) که فرمودید. برخورد مدیر. برخورد اگر مناسب نباشد این احساس بطالت به من دست می دهد و عملاً واردش می شم. رفتار مدیر با کارمندش مهمترین عامل اینه که کارمند از فرصت های خودش بهترین استفاده رو بکنه یا انگیزه اش را از دست بدهد و کار رو ناقص انجام بده یا اصلاً انجام نده و از این جور موارد.

۲- ناهمنوایی اهداف: ناهمنوایی اهداف، همان گونه که از نامش پیداست، اشاره به احساس عدم همنوایی و همراستایی اهداف سازمان با اهداف کارمندان دارد. کارمندان مشارکت کننده در تحقیق، احساس می کردند به نا بر دلایلی، اهداف سازمان با اهداف کارمندان، همنو و هم راستا نیست. علاوه بر این، مشارکت کنندگان معتقد بودند، سازمان فقط به اهداف مادی خود نائل گشته و اهداف آموزشی یا پیشرفت های مرتبط با استانداردهای پژوهشی یا کیفیت خدمات ارائه شده به دانشجویان، محقق نگشته است. آن ها هیأت علمی و مدیران را تنها منتفع شدگان از اهداف سازمان می دانند و معتقدند کارمندان و تلاش های آن ها در رساندن سازمان به اهدافش، نادیده انگاشته می شود با اینکه اصلی ترین و مهم ترین نقش را کارمندان به عهده دارند، اما در برخورداری از مزایای مالی یا معنوی آن کاملاً مورد چشم پوشی قرار می گیرند. این مقوله، در طول جریان کدگذاری های باز، ۸ بار تکرار گردیده است.

ناهید: هدف های سازمان مشخص می باشد همیشه بهترین کار با کمترین امکانات خواسته می شود. هدف های بنده با سازمان یکی می باشد اما موانعی هم موجود می باشد که باعث دلسردی از این وضعیت می شود. سازمان مطمئناً هدفش را به نتیجه می رساند اما رضایت بنده و امثال من اصلاً در جایی منظور نمی گردد.

منصوره: اولاً که من فکر نمی کنم که سازمان به اهدافش برسد. نه نمی رسد. به نظرم اینجوری میاد. ولی خب شاید اگر اون هم به هدفهای برسه کارمندان آخرین اولویت ها باشند که بخواهند به اهدافشون برسند، اولویت تهش هست که بخواد یعنی آخرین اولویت است. در کل خیلی سخته اگه اهداف بخواد با اهداف سازمان یکی بشه، یک راه صد ساله است. اصلاً به نظر من امکانش نیست. نمی دوم اگر پیشنهاد هم باشه هیچ فایده ای داشته باشه یا نداشته باشه.

۳- عملکرد ضعیف: آخرین پیامد پدیده فرسودگی شغلی در تحقیق حاضر، عملکرد ضعیف می باشد. عملکرد ضعیف به ارزیابی اقدامات و کارهایی که سازمان در طول سال ها انجام داده است، اشاره دارد.

رحمتی: قطعاً اون کارمند احساس تعلق خاطر بیشتری به سازمان می کنه و از همه فرصت هاش استفاده می کنه که خدمت رسانی بیشتری داشته باشه. نتیجه این کار توی این ۵۵ سال نشان می دهد که بخشی از زمانها به بطالت گذشته در این اداره. بنابراین ما الان با کمبود ظرفیت مواجه هستیم. خوابگاههای ما درجات شون یک نیست بیشتر در طبقه ۳ دسته بندی می شوند و اینها همان طور که گفتم نشانگر این است که به بطالت گذشته و اگر به بطالت نمی گذشت الان کاملاً به روز بودیم از همه نظر.

بحث و نتیجه گیری

یافته های این پژوهش، با نتایج پژوهش بمپوری و همکاران (۱۳۹۸)، مبنی بر این که نحوه ی استفاده بهینه از زمان می تواند در پیشگیری از استرس شغلی و فرسودگی شغلی پرستاران نقش اساسی داشته باشد و نتایج پژوهش های قراخانی و زعفرانچی (۱۳۹۸) که نشان دادند، سازماندهی اقداماتی در جهت کاهش استرس کارکنان باعث کاهش خستگی عاطفی گردیده و مانع ایجاد فاصله هیجانی و شناختی کارکنان می گردد؛ مورد تأیید و همسو می باشد. همچنین

همچنین یافته های پژوهش های مالمیر و همکاران (۱۳۹۸)، مبنی بر این که، بین خستگی، خودبیگانگی و فقدان موفقیت فردی کارکنان با رفتار ضدشهروندی سازمانی راهنمایی رانندگی شهر همدان تأثیر مثبت وجود دارد، هم راستا با یافته های پژوهش حاضر می باشد. محقق در این پژوهش، صحت یافته های پژوهش آبی حسن پور و همکاران (۱۳۹۷) که نشان دادند، بین توانمندسازی روان شناختی و خودکارآمدی، رابطه مثبت و معناداری وجود دارد؛ همچنین بین توانمندسازی روان شناختی و فرسودگی شغلی رابطه منفی و معنادار و بین خودکارآمدی و فرسودگی شغلی نیز رابطه منفی و معناداری وجود دارد؛ تأیید می نماید.

یافته های پژوهش های مهدیه تقی زاده ماهانی (۱۳۹۷) و زرگر بالای جمع و همکاران (۱۳۹۷) مبنی بر نقش عوامل فرهنگی، رسوم، عوامل سازمانی، کار و نقش میزان استرس بین کارکنان بر میزان فرسودگی در بین کارکنان مورد تأیید یافته های پژوهش حاضر می باشد.

محقق در این پژوهش با بررسی داده ها و نتایج بدست آمده از آن ها، نظریه انگیزشی جکسون و ویلیامز را مبنی بر این که، عوامل درونی، توان بیشتری برای تشریح بطالت اجتماعی دارند و اشتراکاتی میان بطالت اجتماعی و تسهیل اجتماعی، که به بهبود عملکرد افراد به دلیل حضور دیگران بر می گردد و شامل تأثیرات حضار و همکاران می باشد، مورد تأیید قرار داده و بر طبق مصاحبه های انجام شده، لزوم دیده شدن و تشویق کارکنان ساعی، عاملی برای نشاط کاری و عدم دیده شدن و عدم وجود سیستم پاداش و ترفیع شفاف و عادلانه را عاملی برای فرسودگی و بی انگیزگی شغلی می باشد.

بر اساس نظریه فرسودگی شغلی عبارت بود از سندرم خستگی هیجانی، شخصیت زدایی و کاهش عملکرد که به خستگی عاطفی به فقدان یا افول منابع هیجانی به علت خواسته های بین فردی اطلاق می شود. ناهمخوانی ساختاری در شغل و شخصیت زدایی شغلی دو مورد از شرایط مداخله گر، در این پژوهش برای پدیده فرسودگی شغلی بودند که با این نظریه هم راستا می باشند. نتایج این پژوهش نشان می دهد که بی اعتمادی ادراک شده، بطالت آموخته شده و بی انگیزگی، از جمله شرایط علی تأثیرگذار در بوجود آمدن فرسودگی شغلی در کارمندان می باشد. این عوامل باعث ایجاد پیامدهایی می گردد که در کوتاه مدت و به ویژه در دراز مدت، سبب بطالت زدگی و ضعف میریا و ناهمخوانی اهداف سازمان با اهداف کارمندان می گردد.

محقق بر اساس مصاحبه های انجام شده و بر طبق راهبردهای پاسخ گوین، پیشنهادات زیر را برای بهبود و افزایش بهره وری شغلی و کاهش فرسودگی شغلی در ادارات و به ویژه در ادارات دولتی، ارائه می نماید.

۱- ارتقاء و برانگیختن وجدان کاری در کرمندان بر اساس برنامه ها و اقداماتی که کارمندان و پرسنل ادارات دولتی و غیر دولتی، خود را از بدنه و پیکره سازمان قلمداد نموده، سود و زیان یا پیشرفت و پسرفت آن را، پیشرفت و پسرفت خود تلقی نمایند.

۲- مدیران و مسئولین میانی و بالایی ادارات دولتی و غیردولتی، از توان و انگیزه بالایی برای ایجاد تسهیلگری انگیزشی (چه مادی و چه معنوی) برخوردار باشند که انجام ایم امر خطیر، مستلزم بازآموزی یا توجیه عملی و تئوریک مدیران در جهت مقابله با بطالت و فرسودگی شغلی کارمندان می باشد.

۳- راه اندازی، اقدام و تداوم امر مشورت گیری و همفکری بین کارمندان با مدیران میانی و مدیران بالایی برای هم افزایی عملی و علمی جهت شفاف سازی اهداف سازمان، ارتباط بی واسطه با پرسنل و حل مشکلات و دغدغه های آن ها و در نهایت هم راستا و همنا نمودن اهداف سازمانی با اهداف فردی.

منابع

۱. آبی حسن پور، ملیحه؛ پور، سمیرا؛ غیور باغبانی، سید مرتضی (۱۳۹۷). تبیین نقش خودکارآمدی در رابطه بین فرسودگی شغلی و توانمندسازی روان شناختی، پژوهشنامه مدیریت تحول، دوره دهم، شماره ۲۰: ۲۰۲-۱۸۰.
۲. ابطحی، حسین (۱۳۸۹). مدیریت نیروی انسانی رشته مدیریت، چاپ بیستم، اصفهان: دانشگاه پیام نور.
۳. بلانچارد، کنت. اچ (۱۳۸۲). مدیریت رفتار سازمانی، ترجمه دکتر قاسم کبیری، چاپ هشتم، تهران: انتشارات جهاد دانشگاهی.
۴. بمپوری، ساجده؛ قلجه، مهناز؛ نویدیان، علی (۱۳۹۸)، تأثیر آموزش مدیریت زمان بر استرس و فرسودگی شغلی، پرستاران بیمارستان های آموزشی دانشگاه علوم پزشکی زاهدان، مجله علوم پزشکی صدا، دوره ۷، شماره: ۴۰۱-۴۱۲.
۵. تقی زاده ماهانی، مهدیه. (۱۳۹۷). اهمیت کاهش اتلاف وقت در سازمان های امروزی، کنفرانس ملی مطالعات نوین اقتصاد، مدیریت و حسابداری در ایران.

۶. توسلی، غلامعباس. (۱۳۹۸). جامعه‌شناسی کار و شغل. تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاهها (سمت).
۷. جوادی یگانه، محمدرضا؛ فاطمی امین، زینب؛ فولادیان، مجید. (۱۳۹۰). بررسی تطبیقی شاخص تنبلی در ایران و کشورهای جهان و برخی راه حل ها. راهبرد فرهنگ، شماره دوازدهم و سیزدهم.
۸. زرگر بالای جمع، ساناز؛ علیمیراد نوری، محمد؛ دانشور، امین (۱۳۹۷). بررسی رابطه فرسودگی شغلی و ابعاد آن با استرس شغلی در دانشگاه علوم پزشکی اصفهان در سال ۱۳۹۷، فصلنامه بیمارستان، دوره ۷، شماره ۳: ۸۷-۹۹.
۹. صلاحیان، افشین (۱۳۹۱). تدوین و بررسی اثربخشی الگوی ترکیبی فرد محور و سازمان محور بر فرسودگی شغلی کارکنان شرکت فولاد مبارکه اصفهان، پایان نامه دکتری رشته روانشناسی، دانشگاه اصفهان.
۱۰. صلاحیان، افشین (۱۳۹۱). تدوین و بررسی اثربخشی الگوی ترکیبی فرد محور و سازمان محور بر فرسودگی شغلی کارکنان شرکت فولاد مبارکه اصفهان، پایان نامه دکتری رشته روانشناسی، دانشگاه اصفهان.
۱۱. قرخانی، داود؛ زعفرانچی، آرش (۱۳۹۸). تاثیر فرسودگی شغلی بر قصد ترک خدمت کارکنان با در نظر گرفتن نقش میانجی رضایت شغلی، مجله سلامت و بهداشت، سال دهم، شماره اول: ۱۰۹-۱۱۷.
۱۲. قلعه آقابابایی، فرشته. (۱۳۹۳). بررسی تأثیر سرمایه اجتماعی بر کاهش بطالت اجتماعی به واسطه حمایت سازمانی ادراک شده (مورد مطالعه: شرکت بیمه البرز شهر تهران)، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده اقتصاد، مدیریت و علوم اداری، دانشگاه سمنان.
۱۳. مالیر، آمنه؛ عباسی، حمیده (۱۳۹۸). بررسی تاثیر فرسودگی شغلی کارکنان بر رفتار ضدشهروندی سازمانی، فصلنامه مطالعات مدیریت ترافیک، شماره ۵۴: ۵۶-۳۱.
۱۴. موسوی، سید سجاد؛ حسینی، سید حمید و همکاران (۱۳۹۸). میزان فرسودگی شغلی و ارتباط آن با تنبیهات و تشویقات سازمانی در بین پایوران دریایی، مجله طب دریا، دوره ۱، شماره ۳۸-۳۷.
۱۵. میرزایی، خلیل (۱۳۹۵). کیفی پژوهی، پژوهشگری و پژوهش نامه نویسی، جلد اول، تهران: فوژان.
16. Akroyd, D., Legg, J.,m Jacowski, M.B.,m & Adams, R.D (2008) The impact of selected organizational variable and managerial leadership on radiation therapist's organizational commitment Radiography, 15(2), 113-120.
17. Baloo, F. Assessing the quality of life and job satisfaction of government employees, Journal of Applied psychology, (2007), vol 177, 130-142.
18. Jakson, J.M., and Harkins, S.G. (1985), Equity in effort: An explanation of the social loafing effect, Journal of personality and Social Psychology, 49: 1199-1206.
19. Jakson, J.M., Williams, K.D. (1985), Social loafing on difficult tasks: Working collectively can improve Performance, Journal of Personality and Social Psychology, 49: 937-942.
20. Kristen, G. investigate the relationship between health and productivity management, international Journal of Educational Advancement, 2008, Vol. 7, No.3.
21. Martin, Laura E. Brock, Meagan E. Buckley, M. Ronald (2009). Time banditry: Examining the purloining of time in organizations, Elsevier.
22. Meriac, J.p. Poling, T, L. Woher, D, J, (2009), Are there gender differences in work ethic? An examination of the measurement equivalence of the multidimensional work ethic profile.
23. Miller, J.A. (2001), Individual motivaation loss in group settings: An exploratory study of the social loafing phenomenon, PHD. Thesis. University of Southern California.
24. Reunanen, Tero. (2015). Human factor in time management, turku University of Applied Science, Tampere University of Technology.
25. Silverman, D. (2013). Doing Qualitative Research: A Practical Handbook.
26. Tomlinson, F. Winston, G. examine the motivational factors and their impact on adjustment and job satisfaction university professors, Journal of Management Studies, 2014. Vol 48, pp. 1586-1611.
27. Won , Ho Kim. Et al (2017). Role of burnout on job level, jobsatisfaction, and task performance, Development Journal, Vol. 38 No. 5, pp. 630-645.
28. Guangdong , Zhibin Hu, Junwei Zheng. (2019). Role Stress, Job Burnout, and Job Performance in Construction Project Managers: The Moderating Role of Career Calling, Int. J. Environ. Res. Public Health 2019, 16, 2394.
29. Zajonc, R., and Sales, S. (1966), social F acialitation of Dominant and Subordinate Responses, Journal of Experimental Social psychology, 2: 160-168.
30. <https://www.eghtesadonline.com>

رابطه بین رضایت زناشویی زنان متأهل و عناصر سبک‌های عشق‌ورزی

تاریخ دریافت: ۹۹/۰۵/۰۱

تاریخ پذیرش: ۹۹/۰۵/۳۱

کد مقاله: ۸۰۱۸۴

بهمن ملکی^{۱*}، احمد علی جدیدیان^۲

چکیده

هدف از پژوهش حاضر بررسی رابطه بین رضایت زناشویی زنان متأهل و عناصر سبک‌های عشق‌ورزی بود. این تحقیق از لحاظ ماهیت، کاربردی و به لحاظ زمانی، مقطعی و از لحاظ روش توصیفی و همبستگی بود. جامعه آماری شامل تمامی زنان متأهل شهرستان بیجار در سال ۱۳۹۸ بودند که تعداد نمونه با توجه به جامعه آماری به روش رگرسیون به تعداد ۲۰۰ نفر برآورد شد و با روش نمونه‌گیری غیرتصادفی سهمیه‌ای انتخاب شد. رضایت زناشویی با پرسشنامه ۴۷ سوالی انریچ و سبک‌های عشق‌ورزی با پرسشنامه ۴۵ سوالی استرنبرگ مورد سنجش قرار گرفتند. یافته‌ها نشان دادند که میانگین متغیرهای رضایت زناشویی و عشق‌ورزی در نزد زنان متأهل شهرستان بیجار بیشتر از نقطه برش آنان بود. نتایج حاصل از همبستگی پیرسون و رگرسیون با نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۵ حاکی از آن بود که با افزایش سطح عشق‌ورزی و ابعاد آن در نزد زنان متأهل، میزان رضایت زناشویی آنان بیشتر شد. همچنین انواع سبک‌های عشق‌ورزی از جمله عنصر صمیمیت، عنصر شهوت و عنصر تعهد ارتباط مثبت و معنی‌داری با رضایت زناشویی داشتند و از طرفی توانستند رضایت زناشویی را پیش‌بینی نمایند.

واژگان کلیدی: صمیمیت سبک‌های عشق‌ورزی، شهوت سبک‌های عشق‌ورزی، تعهد سبک‌های عشق‌ورزی
رضایت زناشویی

۱- کارشناسی ارشد مشاوره، گرایش مشاوره خانواده، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد همدان (نویسنده مسئول)
Malaki.t9195@gmail.com

۲- استادیار، عضو هیئت علمی روانشناسی تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی، واحد همدان

۱- مقدمه

خانواده زیربنای رشد فرهنگ و تمدن انسان یا انحطاط و سقوط آن است. خانواده موفق، خانواده‌ای است که اعضای آن افزون بر گفتگوی صمیمانه و همدلی به یکدیگر مهر می‌ورزند، هر کدام در اندیشه سلامت و سعادت دیگری هستند و برای رشد و تعالی یکدیگر در تلاش اند. رضایت از زندگی زناشویی هر یک از همسران به منزله رضایت آنها از خانواده قلمداد شده و رضایت از خانواده تسهیل‌گر رضایت از زندگی است که پیامد آن رشد و تعالی و پیشرفت‌های مادی و معنوی جامعه خواهد بود. رضایت زناشویی^۱ حالتی است که همسران در آن از ازدواج با یکدیگر احساس شادی و کامیابی می‌کنند. این حالت متأثر از درک متقابل زن و شوهر از رفتار و ویژگی‌های یکدیگر، نگرش آنها به نقش مرادفات در زندگی زناشویی، نحوه حل تعارض‌ها و رویارویی با کشاکش‌ها، میزان رضایت از اداره مالی خانواده، اوقات فراغت، روابط جنسی و عاطفی، اعتقادات مذهبی، توافق درباره داشتن فرزند و درک واقع‌گرایانه از تأثیر فرزندان در روابط زناشویی ایجاد می‌گردد (ایمانی، ۱۳۹۰).

از سویی سطح کیفیت زندگی نیز با توجه به ساختارهای اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی جوامع مختلف متفاوت می‌باشد، به گونه‌ای که شرایط ساختاری مذکور ممکن است در یک جامعه سبب دوام و در جامعه‌ای دیگر سبب از هم پاشیدگی زندگی مشترک بین زوجین شود. در نظر گرفتن همه عوامل مختلف در تحقیقات کاربردی و بنیادی کاری بس سنگین و تا حد زیادی ممکن است به نتیجه‌گیری هم نینجامد. از این حیث در تحقیق حاضر متناسب با بررسی‌های قبلی که در این زمینه صورت گرفته است؛ از بین عوامل اثرگذار بر رضایت زناشویی، سبک‌های عشق‌ورزی^۲ و کمال‌گرایی^۳ به عنوان عواملی که می‌توانند پویایی زندگی و رضایت زناشویی افراد را تعیین نمایند مدنظر قرار داده شده‌اند. از این حیث شناخت سبک‌های عشق‌ورزی افراد، این امکان را فراهم می‌آورد تا افراد با شناخت و آگاهی، مسایل را با علایق و صلاحیت‌های خود تطبیق داده و از نظر روحی و روانی محیط زندگی خود را بهتر و در آن محیط، توانایی‌ها و مهارت‌های خویش را بکار گیرند (نصری و خورشید، ۱۳۹۱).

سبک‌های عشق‌ورزی اشاره به این امر دارد که چگونه افراد عشق را تعریف می‌کنند یا عشق‌ورزی می‌کنند (صادقی و همکاران، ۱۳۹۱). توجه به سبک‌های عشق‌ورزی که سبب احساس نزدیکی دو نفر به یکدیگر می‌شوند؛ از اهمیت بسزایی در بررسی کیفیت زندگی و رضایت زناشویی برخوردار هستند. زیرا روی هم رفته، شواهد نشان می‌دهد سبک‌های عشق‌ورزی، پیش‌بینی کننده مؤثری برای تعیین رضایت زناشویی می‌باشد (یوسفی و همکاران، ۱۳۹۰).

سبک عشق‌ورزی در میزان رضایت زناشویی در افراد متأهل قابل اهمیت و تأثیرگذار می‌باشد. البته سبک عشق‌ورزی کامل و آرمانی، سبکی است که در آن هر سه مؤلفه ی صمیمیت، شهوت و تعهد را با هم دارد و این خود رابطه عشق طولانی مدت و رضایت زوجین را فراهم می‌کند.

بنابراین با توجه به این مباحث و همچنین خلاءهای تحقیقاتی گسترده در این خصوص که به ندرت رابطه بین رضایت زناشویی زنان متأهل و عناصر سبک‌های عشق‌ورزی را مورد بررسی قرار داده‌اند، در این تحقیق برآن برآمده ایم تا این مهم را مورد بررسی و مداخله علمی قرار دهیم و پاسخگوی این سوال باشیم که آیا، بین رضایت زناشویی زنان متأهل و عناصر سبک‌های عشق‌ورزی رابطه وجود دارد؟

۲- مبانی نظری

۲-۱- رضایت زناشویی

مهم‌ترین مسئله برای همسران، پایداری خانواده و رضایت زناشویی است. خانواده موفق، خانواده‌ای است که با ثبات و به دور از تزلزل باشد. نبود پایداری، آینده‌ای نامطمئن را در پی دارد و دل گرمی و دلبستگی خانواده را ناممکن می‌سازد. فراتر از ثبات و پایداری، خانواده‌ای موفق است که از زندگی خود خرسند و راضی باشد. احساس خرسندی و رضامندی، شوق و اشتیاق به زندگی را افزایش می‌دهد، کانون را گرم می‌کند و خانواده را کارآمد، پویا و موفق می‌سازد (شهبازی و عمرانی، ۱۳۹۴).

بی‌گمان، این مهم، نیازمند مهارت است و دست یافتن به آن، در گرو رعایت اموری است که احادیث به آن پرداخته‌اند. به دیگر سخن، برای ساختن خانواده‌ای پایدار، آینده‌ای مطمئن و ایجاد احساس رضامندی باید راه کارهای آن را شناخت و به کار بست.

حال این سؤال به ذهن می‌رسد که برای موفقیت خانواده از کجا باید شروع کرد؟ شاید بتوان ادعا کرد که این پرسش، از مسائلی است که کمتر بدان توجه شده است. از عوامل موفقیت، یافتن نقطه آغاز موفقیت است. انتخاب نادرست نقطه آغاز می‌تواند موجب ناکامی گردد. به راستی، نقطه آغاز کجاست؟ برخی آن را پس از شروع رسمی زندگی مشترک می‌دانند و بر این باورند که

1. Marital Satisfaction
2. love style
3. perfectionism

برخورداری از مهارت همسررداری، عامل اساسی موفقیت است؛ اما واقعیت این است که برخوردار بودن از آئین همسررداری، نقطه آغاز نیست. انتخاب نادرست نقطه آغاز می‌تواند خود، نقطه آغاز ناکامی و شکست باشد (جتی‌چهرمی، معین و یزدانی، ۱۳۸۹).

۲-۲- سبک‌های عشق ورزی

سبک‌های عشق‌ورزی اشاره به این امر دارد که چگونه افراد عشق را تعریف می‌کنند یا عشق‌ورزی می‌کنند (هندریک^۱ و هندریک، ۱۹۸۸). لی^۲ (۱۹۷۳) برای عشق سه سبک اصلی و سه سبک ثانویه در نظرمی‌گیرد. سه سبک اصلی عبارتند از ۱- عشق به یک فرد ایده‌آل ۲- عشق به عنوان یک بازی ۳- عشق به عنوان دوستی و سه سبک ثانویه عبارتند از ۱- عشق شیدایی- و سواسی (ترکیب ۱ و ۲ اصلی) ۲- عشق واقع‌گرایانه و عملی (ترکیب ۲ و ۳ اصلی) ۳- عشق فداکارانه (ترکیب ۱ و ۳ اصلی).

۳-۲- ابعاد عشق ورزی

عشق یک حالت روان‌شناختی است که دارای سه جزء است: شوریدگی، صمیمیت، تعهد (رایس^۳، ۱۹۹۷).
۱- شوریدگی: عبارت است از احساس جذابیت فیزیکی همراه با کنش فیزیولوژی، جذابیت جنسی و اشتغال ذهنی مثبت نسبت به معشوق. این بعد جنبه انگیزشی دارد و میل شدید همراه با برانگیختگی فیزیولوژی توأم با میل به رابطه جنسی عطوفت و رزانه در فرد ایجاد می‌کند.

۲- صمیمیت: عبارت است از احساس محبت و اظهار آن، علاقه، مراقبت و مسئولیت، همدلی و غمخواری نسبت به فردی که او را دوست دارد. صمیمیت جنبه هیجانی و عاطفی دارد و نوعی احساس گرمی، محبت، نزدیکی، مرتبط بودن و در قید و بند طرف مقابل بودن در فرد ایجاد می‌کند.

۳- تعهد: شامل تصمیم‌های خودآگاهانه و غیرخودآگاهانه‌ای می‌شود که فرد برای دوست داشتن دیگری اتخاذ و خود را متعهد به حفظ آن می‌کند. این حالت جنبه شناختی دارد و دربردارنده تصمیم کوتاه مدت و بلندمدت برای دوست داشتن و مراقبت متعهدانه از معشوق است. این بعد تصمیم گرفتن برای تعهد داشتن، حفظ و نگهداری معشوق و رابطه طولانی مدت با او است (رایس، ۱۹۹۷؛ استرنبرگ، ۱۹۸۶). این جزء شامل تصمیم‌گیری در این باره است که فقط با یک نفر باشد و شریک دیگری برای خود انتخاب نکند و این ارتباط را مهمتر از ارتباط با هر فرد دیگری تلقی کند (یانگ و لانگ^۴، ۱۹۹۸). این بعد شامل تصمیم‌گیری کوتاه مدت برای دوست داشتن و عاشق کسی شدن است و یک تصمیم‌گیری دراز مدت برای تعهد، حفظ و نگهداری عشق است (دویر^۵، ۲۰۰۰).

۲-۴- نقش عشق در رضایت زناشویی

سپرن^۶ (۲۰۱۱) خاطر نشان ساخته که در طول دو دهه گذشته و در اوایل ازدواج، نقش عشق در روابط زناشویی بسیار مهم است. پژوهش‌های دیگری نیز نشان داده‌اند که رضایت از زندگی زناشویی در آغاز ازدواج بالاست و در زمان تولد فرزندان تا بلوغ آن‌ها کاهش می‌یابد و سپس دوباره افزایش می‌یابد. اندرسون، راسل و چکام^۷ (۱۹۸۳)، جانسون، آمولزا و بوت^۸ (۱۹۹۲) اظهار می‌دارند که شادمانی زناشویی به مرور که روابط قدیمی می‌شود، کاهش می‌یابد. بوگای و دلوی^۹ (۲۰۱۰) نیز معتقدند که با گذشت زمان معنی ازدواج از شکل رمانتیک بیشتر به شکل عقلی و منطقی تغییر می‌یابد. بلسکی و رووین^{۱۰} (۱۹۹۰) و اسکوم و بوگائیش^{۱۱} (۱۹۸۶) در پژوهش خود نشان داده‌اند که نارضایتی زناشویی زمانی افزایش می‌یابد که فرزندان به سن مدرسه رسیده باشند. ویلکوکس و دیو^{۱۲} (۲۰۱۰) نشان دادند که زوج‌هایی که در آغاز زندگی روابط بسیار دلبرانه دارند علی‌رغم اینکه از کیفیت زندگی خود در آن دوره راضی هستند، بعداً تعارض و حتی طلاق در بین آنها زیاد دیده می‌شود. پیترسون، کیم و مک کارتی^{۱۳} (۲۰۱۱) نیز دریافته‌اند که با گذشت مدت ازدواج، روابط زناشویی بیشتر حالت اقتدارگرایانه به خود می‌گیرد و این امر به روابط عشقی نزدیک لطمه می‌زند.

1. Hendrick
2. Lee
3. Rice
- 4 Young & Long
- 5 Dwyer
- 6 Siren
- 7 Anderson, Russell & Schum
- 8 Johansson, Amolozza & Boot
- 9 Bugay & Delevi
- 10 Belsky, Rovuin
- 11 Schmm. Bugishis
- 12 Wilcom & Dew
- 13 Peterson, Kim & McCarthy

محققان به هنگام مطالعه رضایت زناشویی در طول دوران ازدواج دریافتند که رضایت زناشویی مسیر U شکل را طی می‌کند و در طی مراحل اولیه ازدواج، رضایت زناشویی افزایش می‌یابد و در طول ۱۰ تا ۲۰ سال بعد رو به کاهش می‌رود و بعد از اینکه فرزندان خانه را ترک می‌کنند، زوجین مجال بیشتری برای تقویت رابطه‌ی زناشویی دارند که میزان رضایت زناشویی U شکل بودن این روند را نشان داده‌اند. این کاهش میزان رضایت زناشویی غالباً با افزایش استرس در طول این دوران (اواسط دوران زناشویی) مرتبط است (هابر، ناوارو، میل و مام، ۲۰۱۰) و ایالات و وایلانت^۲ (۱۹۹۳ و ۱۹۹۰) در پژوهش خود با تعدادی از زوجها نشان دادند که آن‌ها از دوران قبل از بچه‌داری و بعد از مستقل شدن فرزند در مقایسه با دوره‌های میانی زندگی احساس رضایت بیشتری از رضایت زناشویی داشته‌اند. فرحبخش و علینقیان (۱۳۸۲) در یک پژوهش بر روی نمونه‌ای از زوجها که در مراحل مختلف زناشویی به سر می‌بردند، مشاهده کردند که میزان رضایت از زندگی زناشویی در زوج‌هایی که تازه عقد و ازدواج کرده‌اند بالاست و در زوج‌هایی که دارای فرزند هستند یا فرزندان آن‌ها در مرحله بلوغ هستند مقدار آن کاهش می‌یابد.

۳- پیشینه‌های پژوهش

ندیری و خلعت بری (۱۳۹۷) به بررسی میزان رضایت زناشویی در دانشجویان براساس مولفه‌های روانی سبک دلبستگی، کمال‌گرایی و حل تعارض پرداختند. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانشجویان متاهل مشغول به تحصیل در سال ۱۳۹۶ دانشگاه‌های شهر تهران بودند که براساس جدول کوهن، کرجسی و مورگان تعداد ۲۵۲ نفر محاسبه گردید. یافته‌های پژوهش نشان داد که بین رضایت و تعهد زناشویی و سبک‌های دلبستگی و حل تعارض و کمال‌گرایی رابطه وجود دارد. همچنین نتایج حاکی از آن است که دلبستگی ایمن در مقایسه با دلبستگی ناایمن اجتنابی و دوسوگرا با میزان بالاتری از رضایت زناشویی ارتباط دارد. سبک‌های دلبستگی ایمن با رضایت‌مندی زناشویی رابطه مثبت و سبک‌های دلبستگی ناایمن اجتنابی و دوسوگرا با رضایت زناشویی رابطه منفی دارد.

تیزدست، فرهنگی و الموتی (۱۳۹۶) به بررسی رابطه میان مولفه‌های ابعاد عشق‌ورزی با رضایت زناشویی دانشجویان متاهل پرداختند. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانشجویان متاهل زن و مرد دانشگاه آزاد واحد تهران شمال به تعداد ۶۷۸۴ نفر بود که در نیمسال دوم سال تحصیلی ۹۵-۹۴ در مقطع تحصیلی کارشناسی و کارشناسی ارشد مشغول به تحصیل بودند، می‌باشد که ۳۶۳ نفر با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. نتایج به دست آمده نشان داد که بین ابعاد سه گانه عشق‌ورزی با رضایت زناشویی رابطه معنادار مثبت وجود دارد و در تحلیل رگرسیون گام به گام این ابعاد سه گانه، شور و اشتیاق (هوس) و صمیمیت به ترتیب رضایت زناشویی را پیش‌بینی می‌کنند. اما مولفه تعهد به طور مستقل نتوانست پیش‌بینی کننده‌ی مناسبی برای رضایت زناشویی باشد. که این امر می‌تواند ناشی از تفاوت‌های فرهنگی و اجتماعی مربوط به خانواده و عشق باشد و در این راستا به نظر می‌رسد ارایه آموزش‌هایی به زوجین در ابتدای زندگی بتواند در طول زندگی آنان رضایت مندی را به همراه داشته باشد.

گراوند و میرزایی (۱۳۹۶) در پژوهش خود به بررسی رابطه بین سبک‌های دلبستگی و عشق‌ورزی در رضایت زناشویی دانشجویان متاهل تحصیلات تکمیلی شهر تهران و کرج و دانشگاه اسلامی شهر کرج پرداختند. نتایج آنها نشان داد که عشق‌ورزی دارای اثر میانجی در رابطه سبک‌های دلبستگی ایمن و دل مشغول با رضایت زناشویی است.

راینسون، پیرسیچ، اسجوبلوم-اسچیمیدت و پنزل^۳ (۲۰۱۹) به بررسی رابطه عاشقی با رضایت زناشویی پرداختند. این مطالعه بر روی شش دانشجوی کارشناسی ارشد انجام شد و از آن‌ها خواسته شد که در مورد ارتباط بین اعتماد، عشق و رضایت از زندگی زناشویی مطالبی بنویسند. یافته‌ها نشان داد که بین اعتماد، عشق و رضایت از زندگی زناشویی رابطه مثبت و فزاینده وجود دارد. کارول^۴ (۲۰۱۸) در پژوهش خود به بررسی درک اهمیت ازدواج و رضایت زناشویی در ۱۳۱۰ نفر از متاهلان پرداخت. نتایج نشان داد که مادی‌گرایی ممکن است وقت برای اولویت‌های دیگر مانند ارتباطات، حل منازعات و صمیمیت را با کمبود وقت مواجه کند. بنابراین عدم توجه به صمیمیت و سبک‌های عشق‌ورزی و توجه بیشتر به مادی‌گرایی باعث می‌شود که افراد زمان و انرژی کمتری را برای موفقیت در ازدواج و داشتن یک رابطه خوب صرف کنند.

لین و گرگوری^۵ (۲۰۱۷) در پژوهش خود به بررسی رضایت زناشویی، حمایت از خانواده و عوامل انعطاف‌پذیر در سلامت روانی سربازان ارتش ایالات متحده پرداختند. نتایج آنها نشان داد که رضایت زناشویی در کنار حمایت از خانواده قوی‌ترین شواهد برای ارتقا سلامت روانی افراد می‌باشد و می‌تواند زندگی مشترک و روابط را تسهیل تر و بهتر کند.

احمت‌اقلو، سوارنی و چامارو-پرموزیس^۱ (۲۰۱۴) به بررسی رابطه بین سبک‌های عشق‌ورزی و تعهد زوجین پرداختند. نتایج نشان داد که بین مولفه‌های عشق‌ورزی، بعد رضایت زناشویی و میل با استمرار رابطه زناشویی با بعد تعهد رابطه مثبت دارد.

1 Huber, Navarro & Womble

2 Valiant & Valiant

3. Robinson, Persich, Sjoblom-Schmidt & Penzel

4. Carroll

5. Lin and Gregory

۴- روش شناسی پژوهش

این تحقیق از لحاظ ماهیت، کاربردی و به لحاظ زمانی، مقطعی و از لحاظ روش توصیفی و همبستگی می‌باشد. جامعه آماری پژوهش، تمامی زنان متأهل شهرستان بیجار در سال ۱۳۹۸ می‌باشند که تعداد نمونه با توجه به جامعه آماری روش رگرسیون ۲۰۰ نفر برآورد شد و با روش نمونه‌گیری غیرتصادفی سهمیه‌ای انتخاب شد.

۴-۱- ابزار گردآوری داده‌ها

الف: ابزار اندازه‌گیری رضایت زناشویی: ابزار اندازه‌گیری متغیر رضایت زناشویی پرسشنامه ۴۷ سوالی انریچ^۲ (فرم کوتاه ۴۷ ماده‌ای) می‌باشد که دارای یازده بعد پاسخ قراردادی (سوال‌های ۱ الی ۳)، موضوعات شخصیتی (سوال‌های ۴، ۲۲، ۳۱ و ۴۰)، ارتباط زناشویی (سوال‌های ۶، ۲۳، ۳۲ و ۴۱)، حل تعارض (سوال‌های ۷، ۱۳، ۱۴، ۲۴، ۳۳ و ۴۲)، مدیریت مالی (سوال‌های ۸، ۱۵، ۱۶، ۲۵ و ۳۴)، فعالیت‌های مربوط به اوقات فراغت (سوال‌های ۹، ۱۷، ۳۵ و ۴۳)، روابط جنسی (سوال‌های ۱۰، ۱۸، ۲۷، ۳۶ و ۴۴)، ازدواج (سوال‌های ۱۱، ۱۹، ۲۸، ۳۷ و ۴۵)، بستگان (سوال‌های ۲۰، ۲۶، ۲۹، ۳۸ و ۴۶)، نقش‌های مربوط به برابری مرد و زن (سوال‌های ۵ و ۱۲) و جهت‌گیری مذهبی (سوال‌های ۲۱، ۳۰، ۳۹ و ۴۷) است. این پرسشنامه توسط طیف لیکرت از گزینه کاملاً مخالفم=۱ تا گزینه کاملاً موافقم=۵ برای سوالات (۱-۲-۳-۴-۵-۶-۷-۹-۱۰-۱۷-۲۵-۲۶-۲۷-۲۸-۲۹-۳۴-۳۶-۴۴) نمره‌گذاری شده است. در حالی که برای سوالات (۴-۶-۸-۱۱-۱۲-۱۳-۱۴-۱۵-۱۶-۱۸-۱۹-۲۰-۲۱-۲۲-۲۳-۲۴-۳۰-۳۱-۳۲-۳۳-۳۵-۳۷-۳۸-۳۹-۴۰-۴۱-۴۲-۴۳-۴۵-۴۶-۴۷) طریقه نمره‌گذاری به صورت کاملاً مخالفم=۵ تا کاملاً موافقم=۱ می‌باشد. در واقع نمره ۴۷ کمترین میزان رضایت زناشویی و نمره ۲۳۵ نشان‌دهنده بیشترین میزان رضایت زناشویی می‌باشد. نمره ۱۴۱ نقطه برش پرسشنامه رضایت زناشویی است، به طوری که نمره کمتر از ۱۴۱ به معنی رضایت زناشویی پائین و نمره ۱۴۱ به بالا بازگو کننده رضایت زناشویی بالا می‌باشد. پرسشنامه فوق توسط سلیمانیان (۱۳۷۳) در پژوهشی تحت عنوان بررسی تفکرات غیرمنطقی براساس رویکرد شناختی بر نارضایتی زناشویی مورد بررسی قرارگرفت که میزان پایایی و روایی آن به ترتیب ۰/۷۶ و ۰/۷۵ گزارش گردید که بیانگر میزان روایی و پایایی مناسب برای پرسشنامه حاضر می‌باشد.

ب) ابزار اندازه‌گیری سبک‌های عشق‌ورزی: این مقیاس توسط استرنبرگ در سال ۱۹۸۶ تهیه شده است و دارای ۴۵ سؤال است که سه سبک عشق صمیمانه، شهوانی و متعهدانه را می‌سنجد. ۱۵ عبارت اول (۱-۱۵) عنصر صمیمیت؛ ۱۵ عبارت میانی (۱۶-۳۰) عنصر شهوت و ۱۵ عبارت آخر (۳۱-۴۵) عنصر تعهد را می‌سنجد. در پاسخ به آن از یک مقیاس ۵ درجه‌ای کاملاً مخالفم=۱ تا گزینه کاملاً موافقم=۵ استفاده شده است. بازه نمرات این پرسشنامه بین ۴۵ الی ۲۲۵ است که نمره ۱۳۵ نقطه برش پرسشنامه است که نمرات بیشتر از ۱۳۵ نشان‌دهنده عشق‌ورزی بالا و نمرات کمتر از ۱۳۵ نشان‌دهنده عشق‌ورزی پائین است. پس از مشخص شدن این که فرد در هر خرده مقیاس نمره ضعیف یا قوی به دست آورده است، سبک عاشقانه او مشخص می‌شود. آلفای کرونباخ^۳ مقیاس ۰/۹۰ گزارش شده و برای محاسبه روایی آن از روش تحلیل همبستگی متقابل استفاده شده است. نتایج برای صمیمانه و تعهد ۰/۷۳ و برای شهوانی ۰/۷۱ گزارش شد (پاتو^۴، ۱۳۸۱). در نمونه ایرانی محمودی، گلشنی و نوروزیان (۱۳۹۲) آلفای کرونباخ برای صمیمانه ۰/۹۳، شهوانی ۰/۹۵، تعهد ۰/۹۶ و کل پرسشنامه را ۰/۹۵ گزارش داده‌اند.

۵- یافته‌های پژوهش

۵-۱- بررسی نرمال بودن متغیرها

ابتدا قبل از بررسی فرضیه‌های پژوهش لازم است، نرمال بودن متغیرهای تحقیق با آزمون کولموگروف-اسمیرنف^۵ مورد ارزیابی قرار گیرد. بنابراین جدول شماره (۱) به بررسی نرمال بودن توزیع متغیرهای تحقیق می‌پردازد. با توجه به جدول فوق می‌توان نتیجه گرفت که سطوح معناداری تمامی متغیرها در آزمون کولموگروف - اسمیرنف کمتر از ۰/۰۵ می‌باشند (مومنی، ۱۳۹۶)، لذا توزیع داده‌های متغیرهای فوق نرمال نیستند. بنابراین نرمال بودن متغیرهای مذکور استفاده کردن از آزمون‌های ناپارامتریک از جمله همبستگی اسپیرمن را جهت استنباط فرضیه‌های پژوهش توجیه می‌نماید.

1. Ahmetoglu, Swarni & Chamorro-premuzic
2. Enriche
3. Cronbach
4. Pato
5. Kolmogrov-Smirnov (KS)

جدول شماره ۱: بررسی نرمال بودن توزیع متغیرها

متغیرها	آزمون کولموگروف-اسمیرنوف		متغیرها	آزمون کولموگروف-اسمیرنوف	
	آماره Z	سطح معناداری		آماره Z	سطح معناداری
رضایت زناشویی	۰/۱۳۷	۰/۰۰۱	نشخوار فکری	۰/۱۷۴	۰/۰۰۱
کمال‌گرایی	۰/۱۶۴	۰/۰۰۱	پاسخ قراردادی	۰/۲۱۷	۰/۰۰۱
عشق‌ورزی	۰/۱۹۳	۰/۰۰۱	موضوعات شخصیتی	۰/۱۲۱	۰/۰۰۱
عنصر صمیمیت	۰/۲۱۴	۰/۰۰۱	ارتباط زناشویی	۰/۱۷۹	۰/۰۰۱
عنصر شهوت	۰/۲۲۴	۰/۰۰۱	حل تعارض	۰/۱۳۷	۰/۰۰۱
عنصر تعهد	۰/۲۰۴	۰/۰۰۱	مدیریت مالی	۰/۱۰۳	۰/۰۰۱
نظم و سازماندهی بیش از حد	۰/۱۷۸	۰/۰۰۱	فعالیت‌های مربوط به اوقات فراغت	۰/۱۲	۰/۰۰۱
هدفمندی بیش از اندازه	۰/۱۹۶	۰/۰۰۱	روابط جنسی	۰/۱۳۴	۰/۰۰۱
تلاش بیش از اندازه برای عالی بودن	۰/۱۶	۰/۰۰۱	ازدواج	۰/۱۱۲	۰/۰۰۱
معیارهای سختگیرانه برای دیگران	۰/۱۵۲	۰/۰۰۱	بستگان	۰/۱۲۲	۰/۰۰۱
نیاز به تأیید از سوی دیگران	۰/۱۹۳	۰/۰۰۱	نقش‌های مربوط به برابری مرد و زن	۰/۱۵۶	۰/۰۰۱
تمرکز بر اشتباهات	۰/۱۸۲	۰/۰۰۱	جهت‌گیری مذهبی	۰/۲۰۴	۰/۰۰۱
فشار از سوی دیگران	۰/۱۶۵	۰/۰۰۱			

۵-۲- فرضیه اول پژوهش

بین میزان رضایت زناشویی زنان متأهل و عنصر صمیمیت سبک‌های عشق‌ورزی رابطه معناداری وجود دارد.

$$\begin{cases} H_0: \rho = 0 \\ H_1: \rho \neq 0 \end{cases}$$

جهت بررسی فرضیه اول پژوهش از تحلیل همبستگی اسپیرمن استفاده می‌گردد. جدول شماره (۲) ضریب همبستگی بین عنصر صمیمیت سبک‌های عشق‌ورزی و رضایت زناشویی در زنان متأهل شهرستان بیجار را نشان می‌دهد.

جدول شماره ۲: بررسی میزان همبستگی بین متغیرها در فرضیه اول پژوهش

متغیرها	رضایت زناشویی	پاسخ قراردادی	موضوعات شخصیتی	ارتباط زناشویی	حل تعارض	مدیریت مالی	اوقات فراغت	روابط جنسی	ازدواج	بستگان	برابری	جهت‌گیری مذهبی
عنصر صمیمیت	۰/۶**	۰/۷۶**	۰/۵۴**	۰/۲۵**	۰/۵۲**	۰/۶۸**	۰/۶۱**	۰/۷۷**	۰/۵۰**	۰/۵۹**	۰/۶۷**	۰/۲۵**

* $P < 0.05$

** $P < 0.01$

از جدول شماره (۲) می‌توان نتیجه گرفت که عنصر صمیمیت سبک‌های عشق‌ورزی با سطح اطمینان ۹۹٪ با رضایت زناشویی و همچنین ابعاد آن دارای رابطه معنی داری است. همچنین علامت مثبت ضرایب همبستگی گویای این مطلب است که با افزایش سطح عنصر صمیمیت سبک‌های عشق‌ورزی در نزد زنان متأهل، میزان رضایت زناشویی آنان بیشتر خواهد شد. بنابراین

می‌توان نتیجه گرفت که بین میزان رضایت زناشویی زنان متأهل و عنصر صمیمیت سبک‌های عشق‌ورزی رابطه معناداری وجود دارد. لذا فرضیه اول پژوهش تأیید و فرضیه صفر رد می‌گردد.

تبیین مدل و استقلال بین خطاها

جدول شماره ۳ به بررسی میزان تبیین مدل رگرسیون، استقلال بین خطاها می‌پردازد.

جدول شماره ۳: بررسی فرضیه اول پژوهش

R	مجذور R	مجذور R تنظیم شده	دوربین واتسون	Beta	آماره T	سطح معنی داری
۰/۶۲	۰/۳۸۴	۰/۳۸۱	۱/۶۹۸	۰/۶۲	۱۱/۱۱۲	۰/۰۰۱

در جدول شماره (۳) مشاهده می‌گردد که مجذور R تنظیم شده برابر ۰/۳۸۱ می‌باشد، به طوری که حدود ۳۸٪ تغییر در متغیر رضایت زناشویی ناشی از تغییرات در عنصر صمیمیت می‌باشد. لذا با توجه به این که این ضریب بیشتر از ۱۴٪ می‌باشد (مومنی، ۱۳۹۶)، بنابراین مدل مناسب است. همچنین از آنجا که مقدار دوربین واتسون مابین ۱/۵ تا ۲/۵ می‌باشد (مومنی، ۱۳۹۶)، لذا فرض استقلال بین خطاها پذیرفته می‌شود و بین خطاهای ایجاد شده در جهت تاثیر متغیر پیش بین بر متغیر ملاک، هم خطی وجود ندارد.

با توجه به جدول شماره (۳) می‌توان گفت که سطح معناداری آزمون مقدار ثابت کمتر از ۰/۰۱ بوده، بنابراین فرض مساوی بودن آلفا برابر صفر رد می‌گردد و مقدار ثابت بر متغیر ملاک تاثیرگذار است. به طوری که می‌تواند در معادله ضرایب غیراستاندارد شرکت کند. همچنین سطح معناداری عنصر صمیمیت کمتر از ۰/۰۱ می‌باشد، بنابراین برای ورود به معادله ضرایب استاندارد مناسب است، یا به عبارتی می‌تواند بر متغیر ملاک اثر بگذارد.

۵-۳- فرضیه دوم پژوهش

بین میزان رضایت زناشویی زنان متأهل و عنصر شهوت سبک‌های عشق‌ورزی رابطه معناداری وجود دارد.

$$\begin{cases} H_0: \rho = 0 \\ H_1: \rho \neq 0 \end{cases}$$

جهت بررسی فرضیه دوم پژوهش از تحلیل همبستگی اسپیرمن استفاده می‌گردد. جدول شماره (۴) ضریب همبستگی بین عنصر شهوت سبک‌های عشق‌ورزی و رضایت زناشویی در زنان متأهل شهرستان بیجار را نشان می‌دهد.

جدول شماره (۴): بررسی میزان همبستگی بین متغیرها در فرضیه دوم پژوهش

متغیرها	رضایت زناشویی	پاسخ قراردادی	موضوعات شخصیتی	ارتباط زناشویی	حل تضاد	مدیریت مالی	اوقات فراغت	روابط جنسی	ازدواج	بستگان	برابری	جهت‌گیری مذهبی
شهوت عنصر	۰/۵۶***	۰/۷۶***	۰/۴۶***	۰/۳۴***	۰/۴۸***	۰/۶۷***	۰/۶۰***	۰/۸۱***	۰/۴۴***	۰/۵۷***	۰/۶۰***	۰/۳۳***

* $P < 0.05$

** $P < 0.01$

از جدول شماره (۴) می‌توان نتیجه گرفت که عنصر شهوت سبک‌های عشق‌ورزی با سطح اطمینان ۹۹٪ با رضایت زناشویی و همچنین ابعاد آن دارای رابطه معنی داری است. همچنین علامت مثبت ضرایب همبستگی گویای این مطلب است که با افزایش سطح عنصر شهوت سبک‌های عشق‌ورزی در نزد زنان متأهل، میزان رضایت زناشویی آنان بیشتر خواهد شد. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که بین میزان رضایت زناشویی زنان متأهل و عنصر شهوت سبک‌های عشق‌ورزی رابطه معناداری وجود دارد. لذا فرضیه دوم پژوهش تأیید و فرضیه صفر رد می‌گردد.

تبیین مدل و استقلال بین خطاها

جدول شماره (۵) به بررسی میزان تبیین مدل رگرسیون و استقلال بین خطاها می‌پردازد.

جدول شماره ۵: بررسی فرضیه دوم پژوهش

R	مجذور R	مجذور R تنظیم شده	دوربین واتسون	Beta	آماره T	سطح معنی داری
۰/۶۰۱	۰/۳۶۱	۰/۳۵۸	۱/۸۶	۰/۶۰۱	۱۰/۵۸۱	۰/۰۰۱

در جدول شماره (۵) مشاهده می‌گردد که مجذور R تنظیم شده برابر ۰/۳۵۸ می‌باشد، به طوری که حدود ۳۶٪ تغییر در متغیر رضایت زناشویی ناشی از تغییرات در عنصر شهوت می‌باشد. لذا با توجه به این که این ضریب بیشتر از ۱۴٪ می‌باشد (مومنی، ۱۳۹۶)، بنابراین مدل مناسب است. همچنین از آنجا که مقدار دوربین واتسون مابین ۱/۵ تا ۲/۵ می‌باشد (مومنی، ۱۳۹۶)، لذا فرض استقلال بین خطاها پذیرفته می‌شود و بین خطاهای ایجاد شده در جهت تاثیر متغیر پیش بین بر متغیر ملاک، هم خطی وجود ندارد.

با توجه به جدول شماره (۵) می‌توان گفت که سطح معناداری آزمون مقدار ثابت کمتر از ۰/۰۱ بوده، بنابراین فرض مساوی بودن آلفا برابر صفر رد می‌گردد و مقدار ثابت بر متغیر ملاک تاثیرگذار است. به طوری که می‌تواند در معادله ضرایب غیراستاندارد شرکت کند. همچنین سطح معناداری عنصر شهوت کمتر از ۰/۰۱ می‌باشد، بنابراین برای ورود به معادله ضرایب استاندارد مناسب است، یا به عبارتی می‌تواند بر متغیر ملاک اثر بگذارد.

۴-۵- فرضیه سوم پژوهش

بین میزان رضایت زناشویی زنان متأهل و عنصر تعهد سبک‌های عشق‌ورزی رابطه معناداری وجود دارد.

$$\begin{cases} H_0: \rho = 0 \\ H_1: \rho \neq 0 \end{cases}$$

جهت بررسی فرضیه سوم پژوهش از تحلیل همبستگی اسپیرمن استفاده می‌گردد. جدول شماره (۶) ضریب همبستگی بین عنصر تعهد سبک‌های عشق‌ورزی و رضایت زناشویی در زنان متأهل شهرستان بیجار را نشان می‌دهد.

جدول شماره (۶): بررسی میزان همبستگی بین متغیرها در فرضیه سوم پژوهش

متغیرها	رضایت زناشویی	پاسخ قراردادی	موضوعات شخصیتی	ارتباط زناشویی	حل تعارض	مدیریت مالی	اوقات فراغت	روابط جنسی	ازدواج	بستگان	بهری	جهت‌گیری مذهبی
عنصر تعهد	۰/۵۵**	۰/۷۳**	۰/۴۳**	۰/۳۱**	۰/۴۸**	۰/۶۱**	۰/۶۲**	۰/۷۵**	۰/۴۱**	۰/۵۳**	۰/۵۷**	۰/۳۱**

* $P < 0.05$

** $P < 0.01$

از جدول شماره (۶) می‌توان نتیجه گرفت که عنصر تعهد سبک‌های عشق‌ورزی با سطح اطمینان ۹۹٪ با رضایت زناشویی و همچنین ابعاد آن دارای رابطه معنی داری است. همچنین علامت مثبت ضرایب همبستگی گویای این مطلب است که با افزایش سطح عنصر تعهد سبک‌های عشق‌ورزی در نزد زنان متأهل، میزان رضایت زناشویی آنان بیشتر خواهد شد. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که بین میزان رضایت زناشویی زنان متأهل و عنصر تعهد سبک‌های عشق‌ورزی رابطه معناداری وجود دارد. لذا فرضیه سوم پژوهش تأیید و فرضیه صفر رد می‌گردد.

تبیین مدل و استقلال بین خطاها

جدول شماره (۷) به بررسی میزان تبیین مدل رگرسیون و استقلال بین خطاها می‌پردازد.

جدول شماره ۷: بررسی فرضیه سوم پژوهش

R	مجذور R	مجذور R تنظیم شده	دوربین واتسون	Beta	آماره T	سطح معنی داری
۰/۶۰۷	۰/۳۶۸	۰/۳۶۵	۱/۷۵۴	۰/۶۰۷	۱۰/۷۳۵	۰/۰۰۱

در جدول شماره ۴-۲۱ مشاهده می‌گردد که مجذور R تنظیم شده برابر ۰/۳۶۵ می‌باشد، به طوری که حدود ۳۷٪ تغییر در متغیر رضایت زناشویی ناشی از تغییرات در عنصر تعهد می‌باشد. لذا با توجه به این که این ضریب بیشتر از ۱۴٪ می‌باشد (مومنی، ۱۳۹۶)، بنابراین مدل مناسب است. همچنین از آنجا که مقدار دوربین واتسون مابین ۱/۵ تا ۲/۵ می‌باشد (مومنی، ۱۳۹۶)، لذا فرض استقلال بین خطاها پذیرفته می‌شود و بین خطاهای ایجاد شده در جهت تاثیر متغیر پیش بین بر متغیر ملاک، هم خطی وجود ندارد.

با توجه به جدول شماره (۷) می‌توان گفت که سطح معناداری آزمون مقدار ثابت کمتر از ۰/۰۱ بوده، بنابراین فرض مساوی بودن آلفا برابر صفر رد می‌گردد و مقدار ثابت بر متغیر ملاک تاثیرگذار است. به طوری که می‌تواند در معادله ضرایب غیراستاندارد شرکت کند. همچنین سطح معناداری عنصر تعهد کمتر از ۰/۰۱ می‌باشد، بنابراین برای ورود به معادله ضرایب استاندارد مناسب است، یا به عبارتی می‌تواند بر متغیر ملاک اثر بگذارد.

۶- بحث و نتیجه گیری

با توجه به این که فرضیه اول پژوهش به بررسی رابطه بین میزان رضایت زناشویی زنان متأهل و عنصر صمیمیت سبک‌های عشق‌ورزی می‌پردازد، نتایج حاصله در مباحث قبلی گویای این واقعیت می‌باشد که عنصر صمیمیت سبک‌های عشق‌ورزی با سطح اطمینان ۹۹٪ با رضایت زناشویی و همچنین ابعاد آن دارای رابطه معنی داری است. همچنین با افزایش سطح عنصر صمیمیت سبک‌های عشق‌ورزی در نزد زنان متأهل، میزان رضایت زناشویی آنان بیشتر خواهد شد. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که بین میزان رضایت زناشویی زنان متأهل و عنصر صمیمیت سبک‌های عشق‌ورزی رابطه معناداری وجود دارد. در همین راستا نتایج پژوهش‌های تیزدست و همکاران (۱۳۹۶)، خسروی (۱۳۹۶)، گراوند و میرزایی (۱۳۹۶)، حسینی و لنگرودی (۱۳۹۶)، مصطفائی و پیوسته گر (۱۳۹۵)، شکر الله زاده و مدنی (۱۳۹۵)، ابوالقاسمی و فتوحی (۱۳۹۵)، کرمانی مامازندی و محمدرضایی (۱۳۹۵)، رایینسون و همکاران (۲۰۱۹)، کارول (۲۰۱۸)، جوزف و توماس (۲۰۱۸) و احمت‌اقلو و همکاران (۲۰۱۴) همسو با نتیجه حاصله می‌باشد. زیرا ایشان در تحقیقات خویش به این نتیجه رسیدند که سبک‌های عشق‌ورزی از جمله سبک صمیمیت ارتباط مثبت و معنی داری با رضایت زناشویی و تعهد زوجین دارد.

لذا از قیاس نتیجه حاصله با نتایج پژوهش‌های پیشین این گونه نتیجه‌گیری خواهیم کرد که عنصر صمیمیت از جمله در فکر راحتی همسر بودن، ارتباط گرم و دوستانه با همسر خویش، حساب باز کردن روی همسر خود در مواقع مشکلات، حمایت عاطفی از همسر، ارتباط دوستانه و صمیمی با همسر داشتن، احساس نزدیکی و راحتی با همسر کردن، داشتن روابط خوشایند و لذت بخش با همسر، درک درست از سوی همسر، افتخار کردن به همسر خویش و نیز گفتن اسرار خود به همسر با رضایت زناشویی ارتباط مثبت و معنی داری دارد.

علت این امر آن است که هرچه فرد احساس راحتی و خوبی با همسر خود داشته باشد، روابط آنها تقویت می‌شود و این روابط مستحکم می‌تواند از بسیاری از اختلاف نظرها جلوگیری کرده و در نهایت منجر به وفاداری و رضایت زناشویی شود. فردی که سبک عشق‌ورزی وی از نوع صمیمانه است، در مواقع مشکلات بر روی کمک‌ها و حمایت‌های همسر خود حساب باز می‌کند و این حمایت از سوی همسر باعث می‌شود که مشکلات سریع‌تر و بهتر حل شوند و در نتیجه فرد احساس خوبی از داشتن همسر خود داشته باشد که این احساس در نهایت زمینه ساز رضایت زناشویی خواهد شد.

وقتی فرد از لحاظ عاطفی همسر خود را سیراب می‌کند، مسائل و مشکلات در نطفه خفه می‌شوند و باعث نمی‌شود که مشکلات کوچک به یکباره به مشکلات بزرگی تبدیل شوند که بنیان خانواده را بر هم زنند که در این صورت است که رضایت زناشویی به شدت تحت تاثیر قرار خواهد گرفت. درک درست حرف‌ها و اعمال همسر نوع دیگری از سبک عشق‌ورزی صمیمانه است که سبب می‌گردد که زن و شوهر حرف‌های هم را به خوبی درک کنند که این امر از بسیاری از تعارضات و دعوای جلوگیری به عمل می‌آورد که در نتیجه این امر رضایت زناشویی تقویت خواهد شد.

با توجه به این که فرضیه دوم پژوهش به بررسی رابطه بین میزان رضایت زناشویی زنان متأهل و عنصر شهوت سبک‌های عشق‌ورزی می‌پردازد، نتایج حاصله در مباحث قبلی گویای این واقعیت می‌باشد که عنصر شهوت سبک‌های عشق‌ورزی با سطح اطمینان ۹۹٪ با رضایت زناشویی و همچنین ابعاد آن دارای رابطه معنی داری است. همچنین با افزایش سطح عنصر شهوت سبک‌های عشق‌ورزی در نزد زنان متأهل، میزان رضایت زناشویی آنان بیشتر خواهد شد. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که بین میزان رضایت زناشویی زنان متأهل و عنصر شهوت سبک‌های عشق‌ورزی رابطه معناداری وجود دارد.

لذا این گونه نتیجه‌گیری خواهیم کرد که عنصر شهوت از جمله علاقه به دیدن همیشه چهره همسر خود، خواب دیدن همسر خود در طول روز، رمانتیک بودن روابط زناشویی، جذاب دانستن همسر خود، ایده آل بودن همسر خویش، علاقه زیاد به داشتن روابط جنسی عاشقانه با همسر خود، علاقه به نوازش کردن همسر خود و تصور نکردن زندگی بدون همسر خویش با رضایت زناشویی ارتباط مثبت و معنی داری دارد.

علت این امر آن است که فردی که سبک عشق‌ورزی عنصر شهوت را دارد، همواره علاقه دارد که با همسر خود باشد و او را ببیند که این ارتباط نزدیک منجر به تقویت روابط می‌شود و باعث می‌شود که زن و شوهر احساس راحتی نسبت به یکدیگر داشته باشند که این احساس راحتی زمینه ساز رضایت زناشویی خواهد بود. همچنین عنصر شهوت بدان معناست که فرد دارای روابط رمانتیک و عاشقانه با همسر خود است و بسیاری از مسائل و مشکلات زندگی را با کمک همسر خود از سر راه زندگی خود بر می‌دارد و با کمک گرفتن از روابط دوستانه و صمیمانه می‌تواند بر مسائل زندگی غلبه کرده و در نهایت رضایت زناشویی خویش را افزایش دهد.

این افرادی که سبک عشق‌ورزی آنان از نوع عنصر شهوت است، علاقه زیادی به داشتن روابط جنسی با همسر خود دارند و هیچ گاه به ذهن خود اجازه نمی‌دهند که با شخص دیگری چنین ارتباطاتی داشته باشند که این امر پیوند زناشویی را تقویت می‌کند و نشان دهند تعهد بالا به زندگی زناشویی است که در نهایت چنین امری می‌تواند رضایت از زندگی زناشویی را به شدت افزایش دهد. این افراد واقعاً همسر خود را دوست دارند و تا حد پرستش همسر خود را قبول دارند که این امر منجر به ایجاد اعتماد در نزد آنان می‌شود و این اعتماد زمینه ساز تقویت روابط و رضایت زناشویی خواهد شد.

- با توجه به این که فرضیه سوم پژوهش به بررسی رابطه بین میزان رضایت زناشویی زنان متأهل و عنصر تعهد سبک‌های عشق‌ورزی می‌پردازد، نتایج حاصله در مباحث قبلی گویای این واقعیت می‌باشد که عنصر تعهد سبک‌های عشق‌ورزی با سطح اطمینان ۹۹٪ با رضایت زناشویی و همچنین ابعاد آن دارای رابطه معنی داری است. همچنین با افزایش سطح عنصر تعهد سبک‌های عشق‌ورزی در نزد زنان متأهل، میزان رضایت زناشویی آنان بیشتر خواهد شد.

لذا این گونه نتیجه‌گیری خواهیم کرد که عنصر تعهد از جمله حفظ روابط با همسر حتی در مواقع داشتن رفتار نادرست از سوی وی، علاقه شدید به ادامه رابطه با همسر خود، دانستن یک تصمیم عاقلانه در خصوص ارتباط با همسر خویش، نداشتن تردید از بودن با همسر خود، داشتن تعهد مستحکم با همسر خود، داشتن احساس مسئولیت نسبت به همسر خود، باور به عدم خدشه دار شدن روابط خود با همسر و تلاش در جهت تقویت و تداوم روابط زناشویی با رضایت زناشویی ارتباط مثبت و معنی داری دارد.

علت این امر آن است که افراد با سبک عشق‌ورزی متعهدانه همواره در تلاش هستند که روابط خود با همسرشان را تقویت کنند و آن را ادامه دهند که این امر باعث می‌شود که حتی در مواقع تعارضات و مشکلات در زندگی زناشویی نیز به بودن با همسر خود فکر کنند و کاری نکنند که شرایط دوباره به حالت عادی خود برگردد که این امر به عنوان نوعی گذشت و ایثار در زندگی زناشویی خواهد بود و می‌تواند رضایت را در پی داشته باشد. این افراد خود را در قبال آینده زندگی همسر خویش مسئول می‌دانند و بنابراین هر کاری می‌کنند که زندگی همسرشان مطلوب و راحت شود که در این صورت رضایت زناشویی ایجاد خواهد شد.

نداشتن تردید به عشق به همسر، نوعی تعهد به زندگی زناشویی است که باعث می‌شود که فرد دائماً مشکلات زندگی را بزرگ نکرده و از بودن با همسر خود لذت ببرد که چنین امری می‌تواند رضایت زناشویی را افزایش دهد. فردی که سبک عشق‌ورزی متعهدانه دارد، بر این باور است که هیچ چیز نمی‌تواند روابط با همسرش را دچار مشکل کند و بنابراین هرگاه با مشکلی در زندگی زناشویی برمی‌خورد با چنین تفکری به پیش می‌رود و سعی به ایجاد تداوم در زندگی زناشویی خود دارد که در نهایت امر رضایت زناشویی حاصل خواهد شد.

۷- پیشنهادهای کاربردی

با توجه به فرضیه های پژوهش، به تمامی مسئولین و دست اندرکاران امر در شهرستان بیجار از جمله اداره فرهنگ و ارشاد اسلامی و سایر ارگان‌های مربوطه پیشنهاد می‌شود که با برگزاری همایش ها و کارگاه‌های تقویت روابط زناشویی با بهره‌گیری از اساتید و صاحب نظران مجرب در این زمینه و همچنین با تجلیل از زوجین در اعیاد مذهبی، زمینه رضایت زناشویی را در نزد زنان متأهل ارتقاء دهند. همینطور به زنان متأهل شهرستان بیجار پیشنهاد می‌شود که با ایجاد ارتباط گرم و دوستانه با همسر خویش از

طریق توجه به صحبت ها و پرسیدن دغدغه‌های ذهنی وی به صورت مدون و همیشگی و عدم پشداوری کردن در این زمینه و نیز حمایت عاطفی کردن از همسر به شیوه همدلی و همدردی کردن با وی به جهت کاهش مشکلات زندگی زناشویی، زمینه و بستر رضایت زناشویی را مهیا سازند.

منابع

۱. ابوالقاسمی، عباس، فتوحی، سکینه (۱۳۹۵). رابطه ابعاد شخصیت و سازگاری زناشویی زوجین و نقش واسطه ای سبک‌های عشق. *فصلنامه فرهنگی - تربیتی زنان و خانواده*، ۳۵.
۲. ایمانی، محسن (۱۳۹۰). *ارتباط با خانواده همسر*. جلد ۳، اصفهان: حدیث راه عشق.
۳. تیزدست، طاهر؛ فرهنگی، عبدالحسین؛ نجاری الموتی، بتول (۱۳۹۶). بررسی رابطه میان مولفه‌های ابعاد عشق‌ورزی با رضایت زناشویی دانشجویان متأهل. *چهارمین کنفرانس بین المللی نوآوری‌های اخیر در روانشناسی، مشاوره و علوم رفتاری*.
۴. جنتی چهرمی، مهرداد؛ معین، لادن؛ یزدانی، لیلا (۱۳۸۹). بررسی و مقایسه رابطه میان ویژگی‌های شخصیتی و رضایتمندی زناشویی در زنان شاغل شهر کازرون. *جامعه‌شناسی زنان (زن و جامعه)*، ۱(۲)، ۱۶۲-۱۴۳.
۵. حسینی، فخرالسادات، علوی لنگرودی، سید کاظم (۱۳۹۶). نقش سبک‌های دلبستگی و رضایت جنسی در رضایت زناشویی با واسطه گری عشق‌ورزی. *مطالعات اجتماعی روان‌شناختی زنان*، ۱۵، ۳.
۶. خسروی، محبوبه (۱۳۹۶). پیش‌بینی کیفیت روابط زناشویی زوجین شهر اصفهان بر اساس سبک‌های عشق‌ورزی و عملکرد جنسی. *پایگاه مجلات تخصصی نور*، ۱۷.
۷. سلیمانیان، علی (۱۳۷۶). *بررسی تاثیر تفکرات غیر منطقی بر ناراضایتی زناشویی*. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، تهران: دانشگاه تربیت معلم تهران.
۸. شکرالله زاده، معصومه، مدنی، دکتر یاسر (۱۳۹۵). نقش سبک‌های هویتی و عشق‌ورزی در پیش‌بینی رضایت زناشویی. *نشریه آسیب‌شناسی و غنی‌سازی خانواده*، ۱.
۹. شهبازی، شراره؛ عمرانی، نوشین (۱۳۹۴). *کتاب‌شناسی توضیحی خانواده*. تهران: ناشر دفتر پژوهش‌های فرهنگی شهرداری تهران.
۱۰. صادقی، مسعود و همکاران (۱۳۹۱). بررسی تأثیر آموزش به شیوه تحلیل رفتار متقابل بر سبک‌های عشق‌ورزی زوجین. *مجله پژوهش‌های علوم شناختی و رفتاری*، ۸۴-۷۱.
۱۱. کرمانی مامازندی، زهرا، محمدرضایی، علی (۱۳۹۵). پیش‌بینی شادکامی زوجین بر اساس هوش معنوی و سبک‌های عشق‌ورزی با نقش واسطه ای سازگاری زناشویی. *نشریه پژوهش‌نامه روانشناسی مثبت*، ۲، ۴.
۱۲. گراوند، فرهاد، میرزایی، شهاب (۱۳۹۶). بررسی رابطه بین سبک‌های دلبستگی و رضایت زناشویی دانشجویان با نقش میانجی قصه عشق. *پایگاه تخصصی نور*، ۳، ۲.
۱۳. مصطفائی، فاطمه، پیوسته گر، مهرانگیز (۱۳۹۵). *پیش‌بینی سبک عشق‌ورزی بر اساس سبک دلبستگی دانشجویان متأهل دانشگاه آزاد اسلامی رودهن*. پایگاه مرکز اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی، نشریه روانشناسی و روانپزشکی شناخت، دوره ۳، شماره ۲.
۱۴. مومنی، منصور (۱۳۹۶). *تجزیه و تحلیل آماری با نرم افزار SPSS*. چاپ سوم، تهران: کتاب نو.
۱۵. ندیری، معصومه و جواد خلعتبری (۱۳۹۷). بررسی میزان رضایت زناشویی در دانشجویان براساس مولفه‌های روانی سبک دلبستگی، کمال‌گرایی و حل تعارض. *ششمین همایش علمی پژوهشی علوم تربیتی و روانشناسی، آسیب‌های اجتماعی و فرهنگی ایران*، تهران، انجمن توسعه و ترویج علوم و فنون بنیادین.
۱۶. نصری، صادق، خورشید، علیرضا (۱۳۹۱). بررسی رابطه چندگانه ویژگی‌های شخصیتی و سبک‌های یادگیری دانش‌آموزان. *مجله روانشناسی مدرسه*، ۱۲۳-۱۰۴.
۱۷. یوسفی، ناصر و همکاران (۱۳۹۰). رابطه سبک‌های عشق‌ورزی و کیفیت زندگی زناشویی در میان افراد متأهل. *دو فصلنامه مشاوره کاربردی دانشگاه شهید چمران*، ۳۶-۲۱.
18. Ahmetoglu, G., Swarni, V., & Chamorro-premuzic, T. (2014). The Rilationship Between Dimensions of love, personality, and Rilationship Length. *Archives of Sexual Behavior, Springer Journal*. 39(5), 230-218
19. Carroll, E. J. (2018). Understanding the Importance of Marriage and Marital Satisfaction. *Journal of Family and Economic Issues*, 39 (2), 337-347.
20. Dwyer, D (2000). *Interpersonal Relationship*. London. Rutledge.

21. Hendrick, C., & Hendrick, S. (1988). A theory and method of love. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 392-402.
22. Huber, CH, Navarro. R.L, Womble Mw. Mumme. FI(2010). Family resilience and midlife marital satisfaction. *The Family journal Counseling Therapy for Couples and Family*, 33: 347-456.
23. Joseph, R., Thomas, P. (2018). Investigation of the lack of decision making and the effect of education on lovemaking in marital satisfaction. *North American Psychology Journal*, 20 (1), 198-210.
24. Lin, E., Gregory, R. (2017). Marital Satisfaction, Family Support and Flexible Factors on Mental Health of Soldiers. *Journal of Stress and Health*, 33 (5), 617-623.
25. Rice, P. (1997). *Intimate relationship*. Marriage and Families. London. Mayfield Publishing company.
26. Robinson, M. D., Persich, M. R., Sjoblom-Schmidt, S., & Penzel, I. B. (2019). Love Stories: How Language Use Patterns Vary by Relationship Quality. *Discourse Processes*, 1-18.
27. Strenberg, J.R. (1986). a Triangular theory of Love. *Psychological Review*, 93: 119-135.
28. Younge, Mark, E., & Long, Lyny. L. (1998). *Counselin and therapy of couples*: New york, Brooks/ Cool Publisher company.

اثربخشی برنامه بین‌المللی فرزندز بر ارتقاء تاب‌آوری هیجانی و افزایش آرامش روانی کودکان

تاریخ دریافت: ۹۹/۰۳/۲۰

تاریخ پذیرش: ۹۹/۰۵/۲۶

کد مقاله: ۷۱۶۵۱

سوسن خسروی^{۱*}، زهره لطیفی^۲

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی اثربخشی برنامه بین‌المللی فرزندز بر ارتقاء تاب‌آوری هیجانی و افزایش آرامش روانی کودکان ۸ تا ۱۱ سال بوده است. روش این پژوهش به صورت نیمه آزمایشی از نوع پیش‌آزمون، پس‌آزمون صورت گرفته است. جامعه آماری آن تمام کودکان پایه اول تا پنجم ابتدایی مدارس اصفهان در سال ۱۳۹۲ بودند که از بین آنان به صورت نمونه‌گیری تصادفی هدفمند تعداد ۴۰ نفر انتخاب و به طور تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل قرار گرفتند. ابزار پژوهش مقیاس اضطراب اسپنس SCAS فرم کودک و فرم والدین (۲۰۰۲) کودکان طیف ۷ تا ۱۲ سال بود که قبل از آموزش بر روی هر دو گروه اجرا شد. سپس آموزش برنامه فرزندز در ۹ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای به صورت بازی، هفته‌ای دو جلسه صرفاً برای گروه آزمایش اجرا گردید و بعد از آن پس‌آزمون برای هر دو گروه انجام شد. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون تحلیل کوواریانس استفاده شد. یافته‌ها نشان داد که دوره‌ی برنامه‌درمانی فرزندز بر روی ترس از فضای باز، اضطراب جدایی، ترس از آسیب بدنی، ترس اجتماعی، وسواس فکری-عملی و اضطراب فراگیر در سطح $P < 0/01$ اثربخش بوده است. با توجه به شیوع نسبتاً بالای اختلالات اضطرابی در کودکان و جذابیت کارتهای بازی و ورزشی و نیز قابلیت اجرایی برنامه فرزندز از سنین کودکی می‌توان از این برنامه جهت افزایش آرامش کودکان و کاهش اختلالات اضطرابی برای کودکان استفاده نمود.

واژگان کلیدی: برنامه فرزندز، آرامش کودکان، اختلالات اضطرابی، کودکان.

۱- دانشگاه آزاد اسلامی، واحد نجف آباد، گروه روان‌شناسی، نجف‌آباد، ایران. روانشناس مرکز مشاوره تخصصی کودک و نوجوان
پرویش sousankhosravi@yahoo.com

۲- دانشگاه پیام نور، استادیار، ایران، عضو علمی گروه روانشناسی (نویسنده مسئول) latifizohre@gmail.com

یکی از اصلی‌ترین اهداف و ارکان سلامت روانی داشتن یا رسیدن به آرامش روانی در هر مقطعی از زندگی است. نقطه مقابل این آرامش داشتن تنش، دل شوره، نگرانی و به اصطلاح روانشناسی اضطراب است. اضطراب عبارت است از یک احساس منتشر، ناخوشایند و مبهم هراس و دلواپسی با منشاء ناشناخته، که به فرد دست می‌دهد و شامل عدم اطمینان، درماندگی و برانگیختگی فیزیولوژی است. وقوع مجدد موقعیت‌هایی که قبلاً استرس‌زا بوده‌اند یا طی آنها به فرد آسیب رسیده است باعث اضطراب در افراد می‌شود. همه انسان‌ها در زندگی خود دچار اضطراب می‌شوند، ولی اضطراب مزمن و شدید غیرعادی و مشکل‌ساز است (انجمن روانپزشکی آمریکا، ۲۰۱۵). در حقیقت اضطراب عبارت است از واکنش فرد در برابر یک موقعیت تهدیدآمیز؛ یعنی موقعیتی که تحت تاثیر بالا رفتن تحریکات اعم از بیرونی یا درونی واقع شده و فرد در کنترل کردن آن‌ها ناتوان است به عبارت دیگر اضطراب مستلزم مفهوم نا ایمنی یا تهدیدی است که فرد منبع آن را به وضوح درک نمی‌کند (لطیفی و امیری، ۱۳۹۰: ۲۵). اضطراب پدیده‌ای است که به وفور در مراکز آموزشی و تحصیلی دیده می‌شود و به میزان زیادی در موفقیت یا عدم موفقیت دانش‌آموزان نقش دارد. تحقیقات نشان می‌دهد که رایج‌ترین شکل اضطراب به طور قابل توجهی با توانایی کودک برای رسیدن به طیف گسترده‌ای از فعالیت‌های روزمره از جمله روابط بین فردی، شایستگی اجتماعی، روابط با همسالان و تکالیف مدرسه تداخل می‌کند که اگر در دوران کودکی درمان نشود ممکن است در طول زمان تبدیل به اختلال اضطرابی بزرگسالی یا اختلال مزمن افسردگی گردد (رادجرس و دانسموری، ۲۰۱۵: ۱۲).

اختلالات اضطرابی شامل اختلالاتی است که در آن‌ها سه وجه مشترک وجود دارد: ترس؛ اضطراب و مشکلات رفتاری. در طبقه‌بندی جدید انجمن روانپزشکی آمریکا (۲۰۱۵) این طبقه ۹ اختلال را شامل اضطراب جدایی، لالی انتخابی، ترس‌های اختصاصی، اضطراب اجتماعی، اختلال پانیک، حملات هراس، ترس از فضاهای باز و بسته، اضطراب فراگیر و اختلالات اضطرابی ناشی از سوء مصرف مواد را در بر می‌گیرد. در چاپ جدید انجمن روانپزشکی آمریکا طبقه اختلال وسواسی-اجباری و اختلالات مرتبط شامل، اختلال احتکار و اختلال بد شکل هراسی و اختلال کندن مو و پوست‌کنی به صورت یک طبقه مجزا تعریف شده‌اند (گنجی، ۱۳۹۲: ۳۱).

درمان‌هایی که تاکنون برای درمان کودکان مضطرب استفاده شده عبارتند از، بازی‌درمانی؛ دارودرمانی و رفتاردرمانی‌شناختی. علی‌رغم این که اختلالات اضطرابی، شایع‌ترین اختلالات دوران کودکی هستند ولی مطالعات تجربی نسبتاً کمی در مورد اثر بخشی رویکردهای درمانی این اختلالات شده است با این حال، مداخلات رفتاری و شناختی-رفتاری از بیشترین پشتوانه تجربی برخوردارند (کینسبرگ و همکاران، ۲۰۰۸: ۱۴؛ بارت، ۲۰۱۳: ۸ و هادسون همکاران، ۲۰۱۵: ۴۱).

مرور ادبیات دارو درمانی اضطراب نشان می‌دهد جز در مورد تاثیر کلومی پرامین و فلوکستین در درمان اختلال وسواس فکری-عملی و بنزودیازپین‌ها برای اختلال وحشتزدگی، هنوز اثر بخشی دارودرمانی اختلالات اضطرابی کودکان محرز نشده است (کینگ و کرانستون، ۲۰۱۱: ۲۱ و بیرماهر و دیگران، ۲۰۱۲: ۱۸). فنون رفتاری و شناختی-رفتاری مورد استفاده برای درمان این اختلالات عبارتند از حساسیت‌زدایی منظم، الگو برداری، مدیریت وابستگی، درمان شناختی-رفتاری توقف فکر و ترکیب آنها. به طور کلی هدف درمان این است که کودک، کنار آمدن با محرک ترسناک یا وضعیت اضطراب‌آور را یاد بگیرد و بتواند هنگام روبرو شدن با محرک یا قرار گرفتن در وضعیت مورد نظر تترسد. اگر چه فنون و درمان‌های اشاره شده در مورد انواع ترسها و اضطراب‌ها بکار رفته‌اند ولی برخی ترس‌ها و اضطراب‌ها به برخی روش‌ها بهتر جواب می‌دهند. به عنوان مثال، از حساسیت‌زدایی منظم بیش از هر چیز در مورد ترس‌ها و اضطراب‌های مرتبط با حیوانات کوچک، تاریکی و امتحان استفاده شده است. مواجهه طولانی نیز عمدتاً برای درمان وسواس‌های فکری و عملی و ترسها و اضطراب‌های مربوط به مدرسه، آسیب دیدن یا آلودگی استفاده شده است. درمان شناختی-رفتاری هم ترکیبی از روشهای مختلف درمانی است و از آن برای درمان اضطرابهای مربوط به مدرسه، روابط اجتماعی و جدایی استفاده شده است. شواهدی هم وجود دارد که نشان می‌دهند مداخلات مدرسه مدار در رفع اضطراب اجتماعی از مداخلات درمانگاه مدار موثرتر هستند (ماسیا، کلاین، استروچ، کوردا، ۲۰۱۱: ۳۸). علاوه بر موارد فوق مداخله مرتبط با والدین در درمان کودکان مبتلا به اختلالات اضطرابی نقش مهمی بازی میکنند چون آنان بهترین موقعیت را دارند تا پاسخ‌های انطباقی را به فرزند خود بیاموزند و پاسخ‌های انطباقی وی را تقویت کنند. پدر و مادر معمولاً وقتی روی رفتار فرزند خود تاثیر می‌گذارند که ترس و اضطراب او را بهتر بفهمند و راه‌های موثری را بدانند تا بتوانند به فرزندشان شیوه کنار آمدن با وضعیت ترسناک را یاد بدهند. پدر و مادر گاهی با تقویت و تنبیه و گاهی با توقعات بیش از حد یا کمتر از حد، به اضطراب فرزندشان دامن می‌زنند. تحقیقات نشان داده‌اند آسیب روانی والدین و ناکارایی خانواده (مثلاً افسردگی، خشونت و پارانوایا) باعث می‌شود درمان موثر واقع نشود (برمن، ویمس، سیلورمن و کورتینز، ۲۰۰۸: ۲۶).

در این راستا یکی از درمانهای پیشنهادی برنامه فرزند است. این برنامه به عنوان یک برنامه تاب‌آوری هیجانی برای اولین بار توسط پروفیسور پوال بارت در سال ۱۹۹۸ طی یک برنامه گروهی به سبک شناختی رفتاری در استرالیا اجراشد (رادجرس و دانسموری، ۲۰۱۳: ۱۰). اصطلاح فرزند "FRIENDS" سر واژه تعدادی اصطلاح است که به اختصار فرزند خوانده می‌شود. عامل F (از اصطلاح فرزند) از لغت Feeling گرفته شده و به معنای شناسایی و تشخیص احساسات بدنی و روانشناختی خود و دیگران و

یادگیری همدلی می‌باشد. عامل R (از اصطلاح فرزند) از جمله Remember to relax and have quiet time گرفته شده است و به معنای به کارگیری و آموزش تن آرامی و خود آرامی و داشتن تنفس عمیق و صحیح و تجسم ذهنی مثبت است. تشخیص فعالیت‌های آرام و لذت بخش، ورزش و زمانی برای آرامش نیز در این بخش جا دارد. عامل I (از اصطلاح فرزند) از جمله I can do it, I can try my best گرفته شده و به معنای توجه به افکار و خودگویی‌های منفی، تعیین فکر سبز و قرمز توسط کودک و خودگویی مثبت برای عملکرد بهتر می‌باشد. عامل E (از اصطلاح فرزند) از جمله Explore solution and coping گرفته شده و به معنای آموزش حل مسئله و کشف راه حل با شیوه بارش ذهنی در ۶ گام به کودکان است. عامل N (از اصطلاح فرزند) از جمله Now reward yourself, you've done your best گرفته شده و به معنای پاداش‌دهی به خود به خاطر تعیین اهداف قابل دسترس و منطقی است. عامل D (از اصطلاح فرزند) از جمله Don't forget to practice Smile, stay calm گرفته شده و به معنای تلاش منظم برای رسیدن به اهداف است. عامل S (از اصطلاح فرزند) از جمله Smile, stay calm گرفته شده و به معنای لبخند زدن؛ آرام بودن و استفاده از حمایت اطرافیان در مواقع بروز مشکل یا بحران است. هدف برنامه فرزند، کمک به رشد و تکامل مناسب و یادگیری مهارت‌های مقابله با اضطراب است. این روش منجر به بهبود خلق و افزایش تاب‌آوری هیجانی پرورش مهارت‌های زندگی و حل مسئله در کودکان می‌شود. در حقیقت این برنامه به کودکان آموزش می‌دهد تا از طریق انجام تکالیف در ۱۴ کاربرگ؛ انجام تمرینات ورزشی شامل ۱۶ کارت و به کارگیری ۱۰ کارت که به سبک بازی‌های مهیج کودکان هستند؛ مهارت‌های مهم از جمله؛ شامل مدیریت هیجانات، مقاومت، مواجهه شدن و نیز مهارت حل مسئله را یاد گرفته و بتوانند در زندگی روزانه آنها را اعمال کنند. علاوه بر این در این برنامه والدین هم به عنوان رکن مهمی از سلامت روان کودکان مورد آموزش قرار گرفته و به همکاری واداشته می‌شوند، این مهارت‌ها در صورتیکه ترکیب شوند می‌توانند تاب‌آوری هیجانی را افزایش دهند تا افراد را در برابر استرس و تغییر محافظت نموده و موجب می‌شوند فرد قادر شود تا به نحو موثری از عهده مشکلات و موقعیتهایی که باعث تحریک اضطراب می‌شود بر آید. محتوای اصلی این برنامه توانمندسازی کودکان و والدین آنها می‌باشد. آموزش تکنیک‌هایی جهت افزایش سطح اعتماد به نفس، شجاعت و همچنین به رسمیت شناختن احساسات در خود و دیگران، نشان دادن همدلی برای افراد دیگر و حیوانات؛ آموزش روش‌های خود تنظیمی از طریق دعوت کردن خود به آرامش و استراحت، شناسایی و تقویت افکار مثبت و مفید، چگونگی دستیابی به اهداف و مواجهه با موقعیتهای دشوار با شکستن آنها در گام‌های کوچک، تنظیم یک تیم پشتیبانی و لیست حمایتی از اطرافیان خود و چگونگی حل مشکل با استفاده از یک طرح ۶ مرحله‌ای می‌باشد. اجرای این برنامه در ده جلسه می‌تواند خطر ابتلا یک کودک مستعد به اختلال اضطرابی را کاهش داده و سطح انعطاف‌پذیری را در واکنش به استرس‌های عاطفی افزایش دهد. برنامه شناختی- رفتاری فرزند به عنوان یک برنامه پیشگیری جهانی و همچنین یک درمان محسوب می‌شود. این برنامه به ۸۰۰۰۰ کودک و نوجوان در سراسر جهان ارائه شده است و توسعه آن در اوایل ۲۰۰۰ در مدارس و کلینیک‌های کشورهای نظیر استرالیا، برزیل، کانادا، فنلاند، آلمان، هنگ کنگ، ایرلند، ژاپن، مکزیک، هلند، نیوزیلند، نروژ، پرتغال، سنگاپور، آفریقای جنوبی، سوئد، انگلستان و ایالات متحده اجرا شد (رز و همکاران، ۲۰۰۹: ۱۹، بریش و همکاران ۲۰۱۰: ۳۱). تحقیقات زیادی اثر بخشی آن را بر کاهش اضطراب معلمان، پرستاران و متخصصان سلامت روان نشان داده اند (بارت و همکاران، ۲۰۰۶: ۳۱) و سازمان بهداشت جهانی آنرا یک برنامه پیشگیری موثر در کاهش اضطراب و بهبود سلامت روان اعلام کرده است (سازمان بهداشت جهانی، ۲۰۰۴: ۱۱). مرور تحقیقات خارجی در کشورهای مختلف جهان موید اثر بخشی اجرای این برنامه بوده است. دادس و همکاران ۱۹۹۷ و دادس ۱۹۹۹؛ بارت و همکاران، ۲۰۰۱؛ لالی، ویستر و بارت ۲۰۰۳ و همکاران، ۲۰۰۵ و ۲۰۰۶ و بریش و همکاران (۲۰۱۰) اثر بخشی تاثیر اجرای برنامه فرزند برای زندگی در مدارس را در آمریکا و سایر کشورهای جهان مورد بررسی قرار داده و آن را در کاهش علایم اضطراب و افزایش سلامت روان کودکان و والدین موثر گزارش کرده اند. رادجرس و دانسموری (۲۰۱۵) به بررسی اثر بخشی برنامه فرزند در مورد اضطراب فراگیر، اضطراب جدایی و سازگاری با مدرسه پرداختند و گزارش کردند که در پایان مداخله و ۴ ماه پس از اتمام برنامه بر کاهش اضطراب فراگیر، اضطراب جدایی و افزایش سازگاری با مدرسه موثر بوده است. در ایران محققین به تحقیق انجام شده‌ای در این خصوص دست نیافتند. با توجه به معرفی برنامه فرزند و شیوع اضطراب و فقدان یک برنامه جذاب و کاربردی در سنین کودکی؛ پژوهش حاضر به دنبال بررسی این سوال بوده است که آیا اجرای برنامه فرزند بر ارتقاء تاب‌آوری هیجانی و افزایش آرامش کودکان ۸ تا ۱۱ سال ایرانی هم موثر است؟

۲- روش کار

پژوهش حاضر از نوع نیمه آزمایشی به صورت پیش‌آزمون، پس‌آزمون می‌باشد. جامعه آماری این پژوهش عبارت بود از کلیه دانش‌آموزان دبستانی ۸ تا ۱۱ سال اصفهان در سال تحصیلی ۹۳-۹۲ بودند. انتخاب این آزمودنی‌ها بر اساس ملاک‌های ورود به نمونه تحقیق و به صورت تصادفی هدفمند و گمارش آنها به گروه‌های پژوهش به صورت تصادفی بوده است. بدین صورت که از بین دانش‌آموزان ۸ تا ۱۱ سال تعداد ۴۰ نفر (۲۳ دختر و ۱۷ پسر) که ملاک ورود به پژوهش را داشتند به صورت نمونه هدفمند انتخاب شده و به روش تصادفی در دو گروه آزمایش و گواه (هر گروه ۲۰ نفر) قرار گرفتند. سپس مداخله آزمایشی (آموزش برنامه فرزند) صرفاً برای گروه آزمایش اجرا شد. شیوه اجرای پژوهش گروه آزمایش در ۹ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای به صورت بازی هفته‌ای

دوجلسه با برنامه فرزند (شناخت احساسات و هیجانات و تبدیل افکار منفی به افکار مثبت، ارتقاء تاب‌آوری هیجانی و آموزش حل مسئله) به صورت گروهی تحت آموزش قرار گرفتند. از جمله ملاک‌های ورود افراد به گروه‌ها، محدوده سنی ۸ تا ۱۱ سال، عملکرد هوشی بالای ۹۰ (بر اساس آزمون سنجش ورودی دانش آموزان آموزش و پرورش) و عدم وجود اختلالات اضطرابی شدید و همچنین سلامت جسمانی افراد و تعهد والدین و کودک جهت شرکت در گروه تا پایان برنامه مداخله بود. از ملاک‌های خروج افراد نیز غیبت بیش از یک جلسه و عدم مشارکت و علاقمندی به ادامه آموزش بود. تجزیه و تحلیل اطلاعات به روش تحلیل کواریانس انجام شد. اهداف جلسات به اختصار در ذیل آمده است:

جلسه اول- بیان هدف تشکیل گروه و آشنایی گروه با همدیگر (با تکنیک‌های یخ شکنی در گروه، آشنایی با برنامه و اهداف گروه، تدوین قوانین در گروه، آشنایی با شباهت‌ها و تفاوت‌ها در افراد با استفاده از کارت‌های نقاشی چاپ شده، بازخورد مثبت، استفاده از صندوق جویز، آموزش و راهنمایی والدین در مورد محتوای جلسه و چگونگی تمرین با کودک در منزل. جلسه دوم- تشخیص و شناسایی احساسات تحت عنوان احساسات ما دوست ماست (با محتوای مرور جلسه قبل، شناختن احساس‌های مختلف واقعی و تجسمی توسط بچه‌ها)، پر کردن کار برگ شماره ۱ (راهنمای تصاویر)، بازخورد مثبت، استفاده از صندوق جویز، آموزش و راهنمایی والدین در مورد محتوای جلسه و چگونگی تمرین با کودک در منزل.

جلسه سوم- شناسایی علائم بدنی احساسات (با محتوای مرور جلسه قبل، توضیح و تمرین هر احساسی یک علامت جسمی دارد، پر کردن کار برگ ۲ (زبان بدن شما)، بازخورد مثبت، استفاده از صندوق جویز، آموزش و راهنمایی والدین در مورد محتوای جلسه و چگونگی تمرین با کودک در منزل. جلسه چهارم- شناسایی افکار و تاثیر افکار بر احساسات (با محتوای: مرور جلسه قبل، توضیح فکرهای سبز و فکرهای قرمز و اثرات آن بر ما، پر کردن کاربرگ شماره ۳ (دکمه فکر را فشار بده)، پر کردن کار برگ شماره ۴ (خودگویی مثبت)، پر کردن کار برگ شماره ۵ (جنبه خوب قضیه را ببین)، بازخورد مثبت، استفاده از صندوق جویز، آموزش و راهنمایی والدین در مورد محتوای جلسه و چگونگی تمرین با کودک در منزل.

جلسه پنجم- روشهای مقابله کردن با احساسات ناخوشایند (با محتوای مرور جلسه قبل، برنامه ریزی برای مقابله، پر کردن کار برگ شماره ۶ (از پله ترس بالا برو)، پر کردن کاربرگ شماره ۷ (انتخاب الگو برای مقابله)، بازخورد مثبت، استفاده از صندوق جویز، آموزش و راهنمایی والدین در مورد محتوای جلسه و چگونگی تمرین با کودک در منزل. جلسه ششم- روشهای مقابله کردن با احساسات ناخوشایند (با محتوای مرور جلسه قبل، پر کردن کاربرگ شماره ۸ (تیم حمایتی بساز)، پر کردن کاربرگ شماره ۹ (برنامه‌ای برای حل مشکل)، بازخورد مثبت، استفاده از صندوق جویز، آموزش و راهنمایی والدین در مورد محتوای جلسه و چگونگی تمرین با کودک در منزل. جلسه هفتم- فرایند تلاش مهم است نه نتیجه (با محتوای مرور جلسه قبل، پر کردن کاربرگ شماره ۱۰ (به هر مرحله پیشرفت خود در رفتارهای خوب جایزه بدهید)، بازخورد مثبت، استفاده از صندوق جویز، آموزش و راهنمایی والدین در مورد محتوای جلسه و چگونگی تمرین با کودک در منزل. جلسه هشتم- تمرین کن تا بهتر یاد بگیری (با محتوای مرور جلسه قبل، پر کردن کاربرگ شماره ۱۱ (کمی صبر کنید)، بازخورد مثبت، استفاده از صندوق جویز، آموزش و راهنمایی والدین در مورد محتوای جلسه و چگونگی تمرین با کودک در منزل. جلسه نهم- همیشه شاد و آرام باش (با محتوای مرور جلسه قبل، پر کردن کاربرگ شماره ۱۲ (احساسات خود را کنترل کنید)، بازخورد مثبت، استفاده از صندوق جویز، آموزش و راهنمایی والدین در مورد محتوای جلسه و چگونگی تمرین با کودک در منزل و ادامه برنامه پس از اتمام دوره. لازم به ذکر است که کتابچه ارائه شده به کودکان شامل همه فرم‌ها و کار برگ‌های فعالیت و تکالیف خانه بود؛ که در طی همه جلسات ۱ یا ۲ کار برگ به کودک داده می‌شد. مثلاً: در دفترچه ورزش شامل ۱۶ ورزش تصویری می‌باشد که کودک با تصور فضای هر کدام از کارت‌ها اعضاء بدن خود را منقبض و منبسط می‌کند و با علائم و روش کنترل نشانه‌های جسمی هیجانات آشنا می‌شود و یا کارت‌های بازی که شامل چندین کارت بازی بوده که در طی مراحل مختلفی از برنامه با استفاده از این کارت‌ها کودک آموخته‌های خود را در حین بازی تمرین می‌کند. این بازی‌ها معمولاً گروهی بوده و می‌تواند تمامی افراد خانواده را سرگرم نماید و روش‌های کاهش استرس و کنترل هیجانات منفی را با روشی جذاب و سرگرم کننده به کودک و خانواده‌ها آموزش می‌دهد. ابزار این تحقیق، مقیاس اضطراب کودکان اسپنس فرم کودک و فرم والدین است که به منظور اندازه‌گیری و ارزیابی اضطراب کودکان بر اساس طبقه‌بندی تشخیص و آماری DSM-IV طراحی و ساخته شده است فرم اولیه مقیاس در سال ۱۹۹۷ در کشور استرالیا در سال ۱۹۹۷-۱۹۹۸ طی دو مطالعه بزرگ ملی، تحلیل عامل تاییدی و اکتشافی ۶ عامل مورد نظر در طیف ۸ الی ۱۲ سال و ۷ الی ۱۹ سال تایید شده است (اسپنس، ۱۹۹۷: ۲۱؛ اسپنس، ۱۹۹۸: ۳۰؛ موریس، ۲۰۰۲: ۱۴). این مقیاس در مطالعات و پژوهش‌های صورت گرفته از ویژگی‌های روانسنجی خوبی برخوردار بوده است. همچنین در کشورهای هلند، بلژیک، آلمان، ژاپن، استرالیا، نیوزیلند و انگلیس استاندارد شده و پایایی بالایی برای آن گزارش شده است (اسپنس، بارت و همکاران، ۲۰۰۳: ۱۱). در ایران این مقیاس توسط موسوی و دیگران (۲۰۰۶) بر روی ۴۵۰ نفر دانش‌آموز دختر و پسر هنجار و روایی و پایایی با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای (اضطراب اجتماعی) ۰/۶۷، (اضطراب جدایی) ۰/۶۹، (اضطراب فراگیر) ۰/۷۲ (اختلال آسیمیگی یا بازار هراسی) ۰/۷۵ (ترس از صدمات جسمانی) ۰/۶۵ (وسواس فکری- عملی) ۰/۶۲ (بطور کلی) ۰/۸۹ گزارش شده است میانگین این آزمون برای کودکان ایرانی برابر ۹۰ محاسبه شده است. عامل‌های مورد نظر از نظر نشانگان عبارتند از: ۱- هراس و ترس از فضای باز ۲- اضطراب جدایی ۳- ترس از آسیب فیزیکی ۴- ترس اجتماعی (فوبی) ۵- وسواس فکری- عملی ۶- اضطراب فراگیر. این مقیاس

شامل ۴۵ عبارت است که ۳۸ عبارت آن نمره‌گذاری شده و ۶ عبارت دیگر که عبارت‌های پرسشی مثبت هستند و جهت بررسی میزان اعتبار پاسخ‌ها طراحی شده است، محاسبه نمی‌شوند. همچنین دارای یک سوال باز است که کودک به طور تشریحی به آن پاسخ می‌دهد.

۳- یافته‌های پژوهش

از بین ۲۰ نفر کودکان گروه آزمایش ۱۰ پسر (۵۰ درصد) و ۱۰ دختر (۵۰ درصد) و در گروه کنترل ۷ پسر (۳۵ درصد) و ۱۳ دختر (۶۵ درصد) دختر بوده است. دامنه سنی کودکان گروه آزمایش برابر با ۱۰ سال با انحراف استاندارد ۲/۲۲ سال و میانگین سنی کودکان گروه کنترل برابر با ۱۰/۴۵ سال با ۱/۸۲ انحراف استاندارد می‌باشد. همچنین ۱۱ نفر از کودکان گروه آزمایش پایه دوم و سوم و ۶ نفر در پایه‌های چهارم و پنجم و ۳ نفر در پایه‌های ششم و هفتم مشغول به تحصیل بوده‌اند و در گروه کنترل ۶ نفر پایه دوم و سوم و ۱۲ نفر در پایه‌های چهارم و پنجم و ۲ نفر در پایه‌های ششم و هفتم مشغول به تحصیل بوده‌اند. در جدول شماره ۱ میانگین و انحراف استاندارد مقیاس‌های ترس از فضای باز، اضطراب جدایی، ترس از آسیب بدنی، ترس اجتماعی، وسواس فکری-عملی و اضطراب فراگیر پیش‌آزمون و پس‌آزمون به تفکیک گروه آزمایش و کنترل آورده شده است.

جدول ۱. ضرایب آلفای کرونباخ و میانگین و انحراف استاندارد مقیاس‌های مورد مطالعه به تفکیک دو گروه

مقیاس	مرحله	گروه آزمایش		گروه کنترل	
		میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
ترس از فضای باز	پیش آزمون	۳/۵۵	۲/۸۹	۵/۳۰	۳/۵۵
	پس آزمون	۱/۷۰	۱/۰۸	۵/۳۵	۳/۸۸
اضطراب جدایی	پیش آزمون	۴/۶۴	۳/۶۷	۵/۶۰	۲/۳۲
	پس آزمون	۲/۹۵	۲/۴۳	۵/۲۰	۲/۱۹
ترس از آسیب بدنی	پیش آزمون	۴/۷۰	۳/۰۹	۴/۸۰	۳/۰۱
	پس آزمون	۳/۱۵	۲/۰۳	۵/۶۵	۲/۹۷
ترس اجتماعی	پیش آزمون	۴/۷۵	۲/۹۸	۵/۱۰	۳/۰۰
	پس آزمون	۲/۷۰	۱/۵۹	۵/۰۰	۲/۸۶
وسواس فکری-عملی	پیش آزمون	۵/۷۵	۲/۰۹	۶/۸۰	۲/۲۶
	پس آزمون	۳/۵۵	۱/۳۹	۶/۵۵	۳/۱۵
اضطراب فراگیر	پیش آزمون	۵/۶۵	۳/۱۵	۶/۱۰	۲/۴۴
	پس آزمون	۳/۵۵	۲/۲۱	۶/۳۵	۳/۱۱

با توجه به جدول شماره ۱ تمام میانگین‌های پس‌آزمون گروه آزمایش با میانگین پیش‌آزمون آن‌ها تفاوت دارد و کمتر شده است. برای بررسی معناداری این تفاوت و اثربخشی اثر برنامه‌درمانی فرزند از تحلیل کواریانس مانکوا استفاده شده است. در جدول شماره ۲ مشخصه‌های چهارگانه F آزمون تحلیل کواریانس چند متغیری نشان داده شده است.

جدول ۲. مشخصه‌های چهارگانه F آزمون تحلیل کواریانس چند متغیری

اثر	ارزش	F	معناداری	اتا	توان آزمون
اثر پیلایی	۰/۵۸	۶/۳۶	۰/۰۱	۰/۵۸	۰/۹۹
لامبدای ویلکز	۰/۴۱	۶/۳۶	۰/۰۱	۰/۵۸	۰/۹۹
اثر هتلینگ	۱/۴۱	۶/۳۶	۰/۰۱	۰/۵۸	۰/۹۹
بزرگترین ریشه روی	۱/۴۱	۶/۳۶	۰/۰۱	۰/۵۸	۰/۹۹

با توجه به جدول شماره ۲ و مقادیر به دست آمده در چهار آزمون اثربخشی می‌توان بیان داشت که اثربخشی برنامه‌درمانی فرزند حداقل بر یکی از متغیرهای ترس از فضای باز، اضطراب جدایی، ترس از آسیب بدنی، ترس اجتماعی، وسواس فکری-عملی و اضطراب فراگیر در سطح $P < ۰/۰۱$ معنادار است. مقدار آزمون باکس برای این تحلیل برابر با $F(۲۱,۵۳۱۱) = ۱۲/۳۴$ که در سطح $P > ۰/۰۵$ معنادار نمی‌باشد و همگنی ماتریس‌های واریانس-کواریانس مورد تایید است. مقادیر آزمون لوین برای بررسی همگنی واریانس‌ها در جدول شماره ۳ آورده شده است.

جدول ۳. مقادیر آزمون لوین برای بررسی همگنی واریانس‌ها

مقیاس	F	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	سطح معناداری
ترس از فضای باز	۳/۷۹	۱	۳۸	۰/۰۷
اضطراب جدایی	۰/۰۲	۱	۳۸	۰/۸۶
ترس از آسیب بدنی	۰/۰۸	۱	۳۸	۰/۷۷
ترس اجتماعی	۱/۷۹	۱	۳۸	۰/۱۸
وسواس فکری-عملی	۰/۹۳	۱	۳۸	۰/۳۴
اضطراب فراگیر	۰/۰۸	۱	۳۸	۰/۷۷

فرضیه صفر آزمون لوین مبتنی بر همگنی بین گروه‌های همپراش و وابسته تایید شد و تمامی زوج گروه‌های با یکدیگر تجانس دارند. در ادامه جدول شماره ۴ به بررسی اثربخشی برنامه‌درمانی فرزند بر مقیاس‌های مورد مطالعه پرداخته است.

جدول ۴. تحلیل کواریانس بررسی اثربخشی برنامه‌درمانی فرزند بر مقیاس‌های مورد مطالعه

مقیاس	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معناداری	مقدار اتا	توان آزمون
ترس از فضای باز	۲۳/۶۷	۱	۲۳/۶۷	۴/۲۹	۰/۰۵	۰/۱۲	۰/۵۲
گروه	۷۲/۵۷	۱	۷۲/۵۷	۱۳/۱۷	۰/۰۱	۰/۲۹	۰/۹۴
خطا	۱۷۶/۲۹	۳۲	۵/۵۰				
اضطراب جدایی	۲۱/۱۰	۱	۲۱/۱۰	۱۰/۶۰	۰/۰۱	۰/۲۴	۰/۸۸
گروه	۴۳/۴۴	۱	۴۳/۴۴	۲۱/۸۱	۰/۰۱	۰/۴۰	۰/۹۹
خطا	۶۳/۷۲	۳۲	۱/۹۹				
ترس از آسیب بدنی	۵۶/۲۹	۱	۵۶/۲۹	۳۸/۵۱	۰/۰۱	۰/۵۴	۱/۰۰
گروه	۳۷/۷۳	۱	۳۷/۷۳	۲۵/۸۱	۰/۰۱	۰/۴۴	۰/۹۹
خطا	۴۶/۷۶	۳۲	۱/۴۶				
ترس اجتماعی	۳۴/۳۸	۱	۳۴/۳۸	۱۱/۱۸	۰/۰۱	۰/۲۶	۰/۹۰
گروه	۳۲/۶۵	۱	۳۲/۶۵	۱۰/۶۲	۰/۰۱	۰/۲۴	۰/۸۸
خطا	۹۸/۳۷	۳۲	۳/۰۷				
وسواس فکری-عملی	۶/۷۰	۱	۶/۷۰	۱/۵۷	۰/۲۱	۰/۰۴	۰/۳۳
گروه	۶۰/۷۱	۱	۶۰/۷۱	۱۴/۴۲	۰/۰۱	۰/۳۱	۰/۹۵
خطا	۱۳۴/۷۰	۳۲	۴/۲۱				
اضطراب فراگیر	۲۱/۹۸	۱	۲۱/۹۸	۱۰/۹۵	۰/۰۱	۰/۲۵	۰/۸۹
گروه	۳۵/۷۳	۱	۳۵/۷۳	۱۷/۸۱	۰/۰۱	۰/۳۵	۰/۹۸
خطا	۶۴/۱۹	۳۲	۲/۰۰				

با توجه به جدول شماره ۴ و سطح معناداری گروه‌ها می‌توان بیان داشت که دوره‌ی برنامه‌درمانی فرزند بر روی ترس از فضای باز، اضطراب جدایی، ترس از آسیب بدنی، ترس اجتماعی، وسواس فکری-عملی و اضطراب فراگیر در سطح $P < 0.01$ اثربخش بوده است. این بدین معناست که ۲۹ درصد از ترس از تغییرات فضای باز، ۴۰ درصد از تغییرات اضطراب جدایی، ۴۴ درصد ترس از تغییرات آسیب بدنی، ۲۴ درصد از تغییرات ترس اجتماعی، ۳۱ درصد از تغییرات وسواس فکری-عملی و ۳۵ درصد از تغییرات اضطراب فراگیر ناشی از مداخله‌ی دوره‌درمانی فرزند بوده است.

۴- بحث و نتیجه‌گیری

هدف اصلی این تحقیق بررسی اثر بخشی برنامه فرزند بر ارتقاء تاب‌آوری هیجانی و کاهش اضطراب و افزایش آرامش کودکان ۸ تا ۱۱ سال بود. نتایج حاصل از پژوهش نشان داد که برنامه فوق بر روی ترس از فضای باز، اضطراب جدایی، ترس از آسیب بدنی، ترس اجتماعی، وسواس فکری-عملی و اضطراب فراگیر در سطح $P < 0.01$ اثربخش بوده است. این نتایج با یافته‌های دادس و همکاران ۱۹۷۷ و دادس ۱۹۹۹؛ بارت و همکاران، ۲۰۰۱؛ لالی، وبستر و بارت ۲۰۰۳ و بارت و همکاران، ۲۰۰۵ و ۲۰۰۶ و بریش و همکاران (۲۰۱۰)؛ کینسبرگ و همکاران (۲۰۰۸) بریش و همکاران (۲۰۱۰) و رادجس و دانسموری

(۲۰۱۵) همسو می‌باشد. در تبیین یافته‌های فوق شاید بتوان گفت با توجه به محتوای برنامه فرزند که روشهای مقابله با استرس، حل مسئله و شناخت احساسات و ایجاد مهارتهای تنظیم هیجان و نهایتاً تاب‌آوری هیجانی را آموزش می‌دهد، کارایی آموزش فوق باعث تغییر رفتار در کودکان؛ کاهش انواع اضطراب و وسواس فکری-عملی و نهایتاً افزایش آرامش آنان شده است. آموزش این برنامه باعث افزایش آگاهی کودکان از احساسات خود شده و این آگاهی که شامل شناخت علائم هیجانی و احساسات و تاثیر آن بر افکار، بدن و رفتار است به کودکان کمک کرده است که در برخورد با مسائل و مشکلات بهتر بتوانند هیجانات خود را کنترل و مدیریت نموده و با حفظ خونسردی خود به شیوه علمی و اصولی مثل شناسایی دقیق مشکل و ارائه تمام راه حل‌ها و سپس ارزیابی این راه حل‌ها و در نهایت انتخاب بهترین راه حل (تکنیک حل مسئله) که در این دوره یاد گرفته‌اند اقدام به حل مشکل و کاهش سطح اضطراب شان نمایند. در خصوص تاثیر برنامه بر زیر مقیاس‌های اضطراب می‌توان علت اثر بخشی را به طور جداگانه چنین تبیین نمود که: عامل F (از اصطلاح فرندز) شناسایی و تشخیص احساسات بر کاهش اضطراب اسبب بدنی اثر داشته و تشخیص نشانه‌های بدنی موجب شده تا کودک حالات خود را شناخته و مضطرب نگردد. عامل R (از اصطلاح فرندز) که مربوط به آموزش تن آرامی و خود آرامی است به کودک کمک کرده است تا با شناخت نشانه‌های تنش و اضطراب در موقعیت‌ها و شرایط اضطراب‌زا از جمله ترس از فضای باز را کاهش و بر تنش خود غلبه نموده و با استفاده از مهارت‌های آموخته شده در جلسات مبنی بر خود آرام‌سازی بدنی و خود گویی مثبت مدیریت بر هیجانات خود را افزایش دهد. در تبیین اثر بخشی برنامه فرزند بر کاهش هراس اجتماعی شاید بتوان گفت که عامل I (از اصطلاح فرندز) توجه به افکار منفی و تعیین فکر سبز و قرمز توسط کودکان و تلاش برای عملکرد بهتر موجب کاهش هراس اجتماعی و جستجوی نشانه‌های مثبت و عامل E آموزش حل مسئله و کشف راه حل با شیوه بارش ذهنی در ۶ گام به کودکان بر کاهش اضطراب فراگیر موثر بوده است. عامل N (از اصطلاح فرندز) تعیین اهداف قابل دسترس و منطقی و خود پاداش‌دهی و عامل D (از اصطلاح فرندز) به خاطر بودن و حرکت در مسیر ارزش‌ها و فرایند گرا بودن در کار در مقابل نتیجه گرا بودن که در گروه به کودکان آموزش داده شد و اهمیت را به تلاش داده است، و نه، نتیجه شاید بر کاهش اضطراب فراگیر کودکان اثر مثبت داشته است. شاید بتوان گفت؛ عامل S (از اصطلاح فرندز) S به معنای لبخند زدن، آرام بودن و استفاده از حمایت اطرافیان در مواقع بروز مشکل یا بحران در مقابل اجتناب و نگرانی از داشتن افکار وسواسی منفی، در ارام بخشی و کاهش وسواس موثر بوده است.

۵- محدودیت‌ها و پیشنهادات تحقیق

از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر بر روی کودکان ۸ تا ۱۱ سال همکاری ضعیف خانواده‌ها برای اجرای مرحله پی‌گیری به دلیل تعطیلی مدارس بود. عدم تفکیک جنسیتی نیز یکی دیگر از محدودیت‌های تحقیق از دیدگاه محققین بوده است. پیشنهاد می‌شود که برنامه مدون آموزشی فرندز و ارتقاء تاب‌آوری هیجانی با هدف پیشگیری از مشکلات هیجانی و کاهش سطح اضطراب با عنوان فکر سالم، مردم سالم برای کودکان در سطح استانی و در سطح کشوری در نظر گرفته شود و مطالعات مشابهی بر تاثیر این برنامه بر اختلالات پرخاشگری کودکان انجام گیرد. پیشنهاد می‌گردد که قسمت الگوی تفکر و حل مسئله این برنامه بر روی کودکان طلاق انجام گیرد و اثر تشکیل تیم حمایتی برای مقابله برای کاهش عوارض طلاق بر کودکان مورد بررسی قرار گیرد. از آنجایی که آموزش کنترل هیجانات منفی و ارتقاء تاب‌آوری هیجانی سبب برخورد بهتر کودک با موقعیت‌ها، خود و اطرافیان می‌شود و افزایش آرامش کودکان می‌گردد پیشنهاد می‌شود؛ آموزش برنامه فرندز در کنار سایر آموزشهای رسمی بطور جدی مد نظر مسئولین و برنامه ریزان آموزش و پرورش در مدارس قرار گیرد.

منابع

۱. انجمن روانپزشکی آمریکا (۲۰۱۵) راهنمای آماری تشخیص و طبقه‌بندی اختلالات روانی. ترجمه: فرزین رضاعی، علی فخرایی، آتوسا فرمند، علی نیلو فری، ژانت هاشمی آذر، فرهاد شاملو. انتشارات ارجمند (۱۳۹۲).
۲. لطیفی، ز و امیری، ش. (۱۳۹۰). درمان اختلالات اضطرابی کودکان (اضطراب، ترس، وسواس)، نشر جهاد دانشگاهی اصفهان.
۳. عطاری، ع و امین الرعایا، م. (۱۳۹۲). مرور بر DSM-5. مجله تحقیقات و علوم رفتاری: ۱۱(۲): ۱۵۵-۱۴۷. گنجی، علی (۱۳۹۲) آسیب شناسی روانی جلد ۲ بر اساس DSM5 ویراستار حمزه گنجی. نشر ساوالان.
4. Barrett, P.M., Dadds, M.R., & Rapee, R.M. (1996). Family treatment of childhood anxiety: A controlled trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64, 333-342
5. Brett, D. (2008). Annie stories. A special kind of storytelling. New York: Workman. *Journal of Individual Psychology*, 50.
6. Barrett, P.M., & Turner, C. (2001). Prevention of anxiety symptoms in primary school children: Preliminary results from a universal school-based trial. *British Journal of Clinical Psychology*, 40, 399-410.

8. Barrett, P.M., Sonderegger, R., & Sonderegger, N.L. (2001). Evaluation of an anxiety-prevention and positive-coping program ('FRIENDS for Life' for Life') for children and adolescents of non-English speaking background. *Behaviour Change*, 18, 78–96.
9. Barrett, P.M., Farrell, L.J., Ollendick, T.H., & Dadds, M. (2006). Long-term outcomes of an Australian universal prevention trial of anxiety and depression symptoms in children and youth: An evaluation of the 'FRIENDS for Life' programme. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 35, 403–411.
10. Barrett, P. (2010). *My FRIENDS youth resilience program: Group leaders' manual for youth*. West End, Queensland, Australia: Pathways Health and Research Centre.
11. Berman, S. L., Weems, C.F., Silverman, W.K., & Kurtines, W.M. (2000). Predictors of outcome in exposure based cognitive and behavioral treatments for phobic and anxiety disorders in children. *Behavior Therapy*, 31, 713–731.
12. Birmaher, B., Waterman, G.S., Ryan, N., Cully, M., Balach, L., Ingram, J., & Brodsky, M. (2012). Fluoxetine for childhood anxiety disorders. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 33, 993–999.
13. Briesch, Amy M. Hagermoser, Lisa M Sanetti • Briesch, Jacquelyn M. (2010) Reducing the Prevalence of Anxiety in Children and Adolescents: An Evaluation of the Evidence Base for the FRIENDS for Life Program. *School Mental Health* (2010) 2:155–165.
14. Dadds, M.R., Spence, S.H., Holland, D.E., Barrett, P.M., & Laurens, K.R. (1997). Prevention and early intervention for anxiety disorders: A controlled trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 65, 627–635.
15. Dadds, M.R., Holland, D., Barrett, P.M., Laurens, K., & Spence, S. (1999). Early intervention and prevention of anxiety disorders in children: Results at 2-year follow-up. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 67, 145–150.
16. Ginsburg, G. S., Becker, K. D., Kingery, J. N., & Nichols, T. (2008). Transporting CBT for childhood anxiety disorders into inner-city school-based mental health clinics. *Cognitive and Behavioral Practice*, 15, 148–158.
17. Hudson, Jennifer. L., Rapee, Ronald M., Lyneham, Heidi. J., Lauren F. McLellan, Viviana M. Wuthrich, Carolyn A. Schniering (2015) Comparing outcomes for children with different anxiety disorders following cognitive behavioural therapy. *Behaviour Research and Therapy* Volume 76 2016, Pages 1–12
18. King, N. J., Cranstoun, F., Josephs, A. (2011), Emotive imagery and children's night-time fears: A mul-tipe baseline design evaluation. *Journal of Behavior Therapy and Experimental psychiatry*, 20, 125–135.
19. Lowry-Webster, H.M., Barrett, P.M., & Lock, S. (2003). A universal prevention trial of anxiety symptomatology during childhood: Results at one-year follow-up. *Behaviour Change*, 20, 25–43.
20. Masia, C. L., Klein, R. G., Storch, E. A., Gorda, B. (2011). School-based behavioral treatment for social anxiety disorder in adolescents: Results of a pilot study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent psychiatry*, 40, 780–786.
21. McGee, R., & Stanton, W.R. (1990). Parent reports of disability among 13-year-olds these utilities may fail with some PC and laptop configurations with DSM-III disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 31, 793–801.
22. Ollendick, T. H., King, N. J. (2009). Empirically supported treatments for children with phobic and anxiety disorders: Current status. *Journal of Clinical Child Psychology*, 27, 156–167.
23. Rose, H., Miller, L., & Martinez, Y. (2009). FRIENDS for life: The results of a resilience-building, anxiety-prevention program in a Canadian elementary school. *Professional School Counseling*, 12, 400–407.
24. Rodgers Alish & Dunsmuir Sandra (2015). A controlled evaluation of the 'FRIENDS for Life' emotional resiliency programme on overall anxiety levels, anxiety subtype levels and school adjustment. *Child and Adolescent Mental Health* 20, No. 1, 2015, pp. 13–19
25. Spence, S.H., Rapee, R., McDonald, C., & Ingram, M. (2001). The structure of anxiety symptoms among preschoolers. *Behaviour Research and Therapy*, 39, 1293–1316
26. Spence, S.H. (1997). Structure of anxiety symptoms among children: a confirmatory factor analytic study. *Journal of abnormal psychology*, 106(2), 280–297
27. Vigerlanda, Sarah Ljótsson, Brjánn, Ulrika Thulina, Lars-Göran Östb, c, Gerhard Andersson, d, Eva Serlachius (2016) Internet-delivered cognitive behavioural therapy for children with anxiety disorders: A randomised controlled trial. *Behaviour Research and Therapy* Volume 76, January 2016, Pages 47–56
28. World Health Organization Report on Prevention of Mental Disorders. (2004). Effective interventions and policy options summary report. Department of Mental Health and Substance Abuse in collaboration with the Prevention Research Centre of the Universities of Nijmegen and Maastricht.

آموزش مهارت‌های زندگی با رویکرد پیشگیری از آسیب‌های اجتماعی

تاریخ دریافت: ۹۹/۰۴/۲۰

تاریخ پذیرش: ۹۹/۰۵/۲۴

کد مقاله: ۳۱۱۸۰

مهدی عامری^۱، مجتبی دهدار^{۲*}، محمد امیریان^۳

چکیده

تعلیم و تربیت و معضلات و مشکلات مربوط به آن یکی از بحث‌انگیزترین مسائل در جوامع مختلف بوده و هست. دلایل این اهمیت را نیز می‌توان به نکاتی چون لزوم تعلیم و تربیت صحیح نسل آتی، حساسیت و شکنندگی کودکان، نوجوانان و جوانان در تعامل مسائل مختلف دانست. دانش آموزان مهم‌ترین و حساس‌ترین عناصر در نظام آموزش و پرورش و سرمایه‌های ملی این مرزوبوم به شمار می‌آیند. مدرسه نیز به‌عنوان یکی از مهم‌ترین نهادهای رسمی و آموزشی کشور که همه کودکان با رسیدن به سن تحصیل وارد آن می‌شوند موظف است تا با تمهیدات لازم و مفید، با بالا بردن سطح دانش و آگاهی دانش آموزان، آن‌ها را در برابر رفتارهای پرخطر و ناسالم اجتماعی محفوظ و مصون نگاه دارد. آموزش مهارت‌های زندگی می‌تواند گام بسیار مهمی در جهت کاهش آسیب‌های اجتماعی باشد. اگر امروزه در جهت پیشگیری، کنترل و کاهش آسیب‌های اجتماعی اقدامات لازم را انجام ندهیم بی‌شک سرمایه‌های مادی، معنوی، انسانی و اجتماعی ارزشمندی را که همان فرزندانمان هستند از دست خواهیم داد. در این مقاله به نحوه آموزش مهارت‌های زندگی با رویکرد پیشگیری از آسیب‌های اجتماعی پرداخته شده است.

واژگان کلیدی: آموزش و پرورش، آسیب‌های اجتماعی، مهارت‌های زندگی، پیشگیری

۱- عضو هیات علمی دانشگاه پیام نور تهران

۲- دانشجوی دکتری علوم تربیتی گرایش برنامه ریزی درسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد اراک و مدرس دانشگاه (نویسنده مسئول)

۳- دانشجوی کارشناسی ارشد مشاوره توانبخشی دانشگاه پیام نور سمنان

۱- مقدمه

آسیب اجتماعی به هر نوع عمل فردی یا جمعی اطلاق می‌شود که در چارچوب اصول اخلاقی و قواعد عمل جمعی رسمی و غیررسمی جامعه محل فعالیت کنشگران قرار نمی‌گیرد و در نتیجه با منع قانونی و یا قبح اخلاقی و اجتماعی روبه‌رو می‌گردد (عبداللهی، ۱۳۸۳).

آسیب‌های اجتماعی، مسئله‌ای نگران‌کننده و جزو موضوعاتی است که زیرساخت‌های جامعه را هدف قرار داده است، آسیب‌هایی چون اعتیاد، حاشیه‌نشینی، طلاق و ... همگی می‌توانند اساس جامعه را دچار اشکالات و تنش کنند (رحمانی فضلی، ۱۳۹۵). آسیب‌شناسی اجتماعی مطالعه و ریشه‌یابی بی‌نظمی‌ها، ناهنجاری‌ها و آسیب‌هایی نظیر بیکاری، اعتیاد، فقر، خودکشی، طلاق و... همراه با علل و شیوه‌های پیشگیری و درمان آن‌ها و نیز مطالعه شرایط بیمارگونه و نابسامانی اجتماعی است. به عبارت دیگر، مطالعه خاستگاه اختلال‌ها، بی‌نظمی‌ها و نابسامانی‌های اجتماعی، آسیب‌شناسی اجتماعی است (افلاکی و همکاران، ۱۳۹۳). امروزه آسیب‌های اجتماعی که به سرعت در حال گسترش است، بزرگ‌ترین ضربه و خطر برای هر جامعه‌ای محسوب می‌شود و نمی‌توان از کنار آن‌ها به راحتی گذشت. آسیب‌های اجتماعی پدیده‌های واقعی، متغیر، قانونمند و قابل کنترل و پیشگیری هستند (جوکار و همکاران، ۱۳۹۶) و در اکثر جوامع وجود دارند و تأثیر خود را می‌گذارند. آسیب‌های اجتماعی به مفهوم رفتاری است که به طریقی با انتظاراتی مشترک اعضای یک جامعه سازگاری ندارد و بیشتر افراد آن را ناپسند و نادرست می‌دانند در واقع هر جامعه از اعضای خود انتظار دارد از ارزشها و هنجارها تبعیت کنند اما همواره عده‌ای در جامعه پیدا می‌شوند که پاره‌ای از این ارزشها و هنجارها را رعایت نمی‌کنند، جامعه افرادی که هماهنگ و همساز با ارزشها و هنجارها باشند سازگار یا هم‌نوا و اشخاصی را که بر خلاف آن‌ها رفتار می‌کنند نا سازگار یا نا هم‌نوا می‌خواند از میان افراد ناهنجار کسی که رفتار ناهنجارش زودگذر نباشد و دیرگاهی دوام آورد، کجرو یا منحرف نامیده می‌شود و رفتار او را انحراف اجتماعی یا آسیب اجتماعی می‌خوانند. جامعه‌شناسی و جرم‌شناسی متوجه آن دسته از نقض هنجارهاست که توسط عده‌ای زیادی از مردم گناه تلقی می‌گردد از این رو انحراف یا آسیب اجتماعی به رفتاری گفته می‌شود که هنجارهای اجتماعی را نقض کرده و در نتیجه از نظر تعداد بسیاری از مردم قابل نكوهش است. گسترش روز افزون آسیب‌های اجتماعی (ترک تحصیل، فرار از مدرسه، اعتیاد، سرقت، تشکیل گروههای معارض و وندالیسم و...) به ویژه در سالهای اخیر در بین دانش‌آموزان و همچنین شیوع مفسده‌های آشکار و پنهان، افزایش قابل توجه بزهکاریها و کجرویهایی اجتماعی و آلودگی به مواد مخدر، به ویژه در میان جوانان و نوجوانان جامعه مستلزم تعمق و چاره‌اندیشی اساسی است.

۲- بیان مسئله

در فرهنگ فارسی معین «پیشگیری» به معنای جلوگیری کردن و پیش از بیماری اقدام کردن معنا شده است. در حوزه آسیب‌های اجتماعی پیشگیری عبارت است از: اقداماتی که در راستای بررسی افراد جامعه و یا محیط اجتماعی جهت جلوگیری از برخی مخاطرات و یا پیش آمدها و آثار تبعی آن مورد توجه قرار گرفته و به کار بسته می‌شود (حیدری، ۱۳۹۰). آسیب‌های اجتماعی در سطوح مختلف نمایان شده و در صورت عدم توجه همچون سیلی ویرانگر دامن تمام آحاد جامعه را دربر خواهد گرفت و تبعات ناگوار اقتصادی، فرهنگی، اجتماعی و سیاسی بر جای خواهد گذاشت. کشور ما نیز از بروز آسیب‌های اجتماعی و جرائم مستثنا نبوده و نخواهد بود و از گذشته با آن روبرو بوده است و مداخلاتی نیز برای کنترل و کاهش آن صورت گرفته است اما رشد این پدیده معلول عوامل مختلفی می‌باشد. امروزه کشور در این زمینه با شرایطی مواجه است که توجه به برنامه ریزی مناسب در خصوص کنترل و کاهش آسیب‌های اجتماعی را ضرورتی اجتناب ناپذیر می‌کند که برخی از آن‌ها عبارتند از:

- افزایش آمار آسیب‌های اجتماعی
- کاهش سن آسیب دیدگان اجتماعی
- مهاجرت بی رویه و گسترش مناطق حاشیه نشین
- شیوع و بروز مشکلات اجتماعی به دلیل جمعیت جوان.

لذا در جامعه کنونی با توجه به تشدید و گسترش روزافزون آسیب‌های اجتماعی، پرداختن به این معضل ضرورتی انکارناپذیر است، بخصوص با افزایش آسیبها و انحرافات مختلف و گوناگون اجتماعی مانند اعتیاد به انواع مواد مخدر، مسکرات، افزایش طلاق، افزایش انحرافات جنسی، واقعیت‌های تلخ و ناگواری است که امروزه شاهد آن هستیم... براین اساس و با توجه به تأکید سند چشم انداز توسعه کشور در زمینه آسیب‌های اجتماعی، تأکید مقام رهبری برای کاهش آسیب‌های اجتماعی، عدم توجه کافی به نقش و جایگاه تربیتی نظام آموزشی در زمینه پیشگیری از آسیبها و مشکلات اجتماعی و درگیر شدن اکثر خانواده‌ها با مشکلات اقتصادی و معیشتی و کم توجهی به مسائل تربیتی فرزندان، ساختار جوان جامعه و شکاف بین نسلی و افزایش جمعیت بیکار و افزایش روزافزون آسیب‌های اجتماعی، آموزش و پرورش و ساختار مدرسه در برنامه‌های وسیع پیشگیری

سهم بسزایی دارد و نقش تعلیم و تربیت رسمی به عنوان راهی برای پیشگیری از آسیب‌های اجتماعی بی بدیل است. در این پژوهش به نقش آموزش و پرورش و آموزش مهارت‌های زندگی در پیشگیری از آسیب‌های اجتماعی پرداخته شده است.

۳- نقش آموزش و پرورش در پیشگیری از آسیب‌های اجتماعی

آموزش و پرورش گسترده ترین دستگاه فرهنگی کشور است که به طور مستقیم جمعیتی بزرگ را تحت پوشش قرار داده است. ضمن آنکه این مجموعه ابزارهای لازم برای تنظیم و یا کنترل آسیب‌های اجتماعی را دارد و می تواند از ساعاتی که دانش آموزان در مدرسه حضور دارند استفاده کرده و برای مقابله با آسیبها برنامه ریزی کند. وزارت آموزش و پرورش، در جهت مدیریت آسیب‌های اجتماعی، برنامه های مختلفی را در سطح مدارس اجرا می کند که محور و رویکرد آنها، پیشگیری اولیه است که در قالبهای متنوع آموزشی، فرهنگی و تربیتی، از قبیل کارگاههای آموزشی، جشنواره ها، نمایشگاه ها، محصولات فرهنگی- آموزشی، طراحی و به اجرا درمی آید (حاضری، ۱۳۹۶). پیشگیری اولیه به این معناست که تلاش کنیم مهارتها و توانمندیهای کودکان و نوجوانان را برای مراقبت از خود در برابر رفتارهای پرخطر و آسیب‌های اجتماعی ارتقاء بدهیم. یکی از ضرورت‌های مهم برای تکمیل رویکرد پیشگیری اولیه برای محافظت و مراقبت از کودکان و نوجوانان، استقرار نظام مراقبت اجتماعی از کودکان و نوجوانان به ویژه نوجوانان در معرض خطر و پرخطر است و برای تحقق این موضوع همکاری دستگاههای فرهنگی و اجتماعی، خانواده ها و رسانه ها با وزارت آموزش و پرورش در جهت گسترش خدمات پیشگیرانه و مراقبتی در سطح مدارس دارای اهمیت زیادی است (پژوهشگاه مطالعات وزارت آموزش و پرورش، ضرورت و راهکارهای پیشگیری از آسیب‌های اجتماعی در مراکز آموزشی، ۱۳۸۳). مدرسه به عنوان یک محیط آموزشی اگر نتواند وظایف تربیتی خود را به نحو مطلوب انجام دهد و فاقد توجه به وظایف علمی و اجتماعی خود و بی علاقه‌گی نسبت به درک نیازهای روحی نوجوان، فقط به آموزش کلیشه ای صرف بپردازد قطعاً به پایگاهی برای کجروی و انحراف دانش آموزان تبدیل خواهد شد. از این رو مسئولان آموزشی باید به نوجوان آموزش دهند که چگونه با واقعیتها روبرو شوند. به همین دلیل باید از همکاری و همفکری اولیای کودکان، خود بچه ها و مسئولان مدارس به صورت مشترک استفاده شود و در هر واحد آموزشی یک شورا و یا انجمن برای بررسی و برنامه ریزی مسائل تربیتی و فکری دانش آموزان آن مدرسه تشکیل شود تا به موقع و به جا پیشگیریهای لازم به عمل آید. دانش آموزان با موضوعات مختلفی همچون گروههای خلافکار، خشونت، مصرف الکل، دارو و مواد مخدر، مشکلات جنسی و دیگر رفتارهای پرخطر و بالقوه آسیب زا درگیر هستند. علاوه بر این دانش آموزان در زندگی روزمره با عوامل استرس زای محیطی مانند از دست دادن والدین در اثر طلاق، خشونت خانواده، مصرف یا سوء مصرف الکل و مواد مخدر توسط والدین یا یکی از اعضای خانواده، آزار جسمی و جنسی و طردشدگی مواجه هستند. هدف عمده مداخله های مبتنی برمدرسه فراهم آوردن موقعیت و تجاربی است که در بستران تواناییها و شایستگی های مقابله ای و مدیریتی کودکان در مواجهه با پیچیدگیهای محیط و شرایط نامساعد زندگی روزمره افزایش یابد. برنامه های نوین بهداشت روان و مداخلات پیشگیرانه مدرسه محور به نتایج متنوعی از قبیل افزایش حضور در مدرسه، بهبود عملکرد تحصیلی، کاهش ترک تحصیل و کاهش رفتارهای ضد اجتماعی و مصرف دارو، الکل و مواد منجر می شوند (باقری، ۱۳۹۱) در واقع می توان چنین استنباط نمود که ریشه اغلب آسیب پذیریهایی اجتماعی دانش آموزان را باید در عدم آشنایی کافی آنها با مهارتهای اجتماعی دانست؛ به طوری که نقطه کوری در رشد شخصیت دلخواه و اجتماعی جوانان وجود دارد و آن این است که متأسفانه جوانان امروز خود را نشناخته اند و به توان و قدرت فراوان خود باور ندارند، به علاوه از شرایط و موقعیت اجتماعی خود آگاهی ندارند. بنابراین بررسی نقش آموزش مهارتهای زندگی در کاهش آسیب‌های اجتماعی در مدارس ضروری است. توجه به مهارتهای زندگی در برنامه ریزی درسی، مهارت تصمیم گیری، حل مسأله، تفکر خالق، تفکر انتقادی، توانایی برقراری ارتباط مؤثر، ایجاد و حفظ روابط بین فردی، خودآگاهی، همدلی، مقابله با هیجا نها و مقابله با تنش جزو مواردی هستند که باید به دانش آموزان آموزش داده شوند (نوابی نژاد، ۱۳۸۳).

به طور کلی دو نوع نگرش نسبت به آسیب‌های اجتماعی وجود دارد: یک نگرش که عمدتاً متوجه چگونگی جرایم و نفس بزه های اجتماعی، شیوع، گستردگی، عمق، شدت و آثار ناصواب آن است. صاحبان چنین نگرشی، بیشترین هم خود را در جهت وضع قوانین گوناگون، ساخت زندان، مبارزه با کجرویها و بالطبع مبارزات مجرمان، به خصوص از طریق زندان صرف می کنند. نگرش دیگر معطوف به خصیصه ها و توانایی های اجتماعی فرد بزهکار است که مرتکب جرم می شود. درواقع در این نوع نگرش محور توجه، انسان هایی اند که به رغم مشابهت فراوان با بسیاری از همسالان خود از نظر شرایط اقتصادی- اجتماعی، به علل خاصی (عدم آشنایی کافی با مهارتهای اجتماعی) دچار آسیب پذیری اجتماعی می گردند؛ صاحبان چنین نگرشی دوست دارند تمام اندیشه و تلاش خود را متوجه شناخت عوا مل پدید آبی رفتارهای آسیب زا نمایند و راه حل مسئله را در آموزش و ارتقای سطح آگاهی مهارتها و انطباق پذیری اجتماعی فرد می دانند (افروز، ۱۳۸۱).

۴- راه‌های پیشگیری از آسیب‌های اجتماعی در مدارس

بر اساس دو نوع نگرش فوق الذکر می توان دو راه حل برای مسئله (کاهش آسیب‌های اجتماعی) مطرح نمود: راه حل اول که اصطلاحاً می توان آن را حل کوتاه مدت، سطحی و سخت افزاری نامید، به مواردی چون ساخت زندان، استخدام پلیس بیشتر، تشدید مجازات مجرمان و... به منظور مبارزه با مجرمان تاکید دارد در حالی که راه حل دوم در مقابل راه حل اول قرار دارد و

اصطلاحاً راه حل دراز مدت، ریشه‌ای و نرم افزاری نامیده می‌شود به عواملی چون فرهنگ سازی، اجتماعی کردن، درونی نمودن ارزشها و هنجارهای جامعه از طریق آموزش مهارت‌های اجتماعی تاکید دارد. در واقع می‌توان چنین استنباط نمود که ریشه‌ی اغلب آسیب پذیریه‌های اجتماعی دانش آموزان را باید در عدم آشنایی کافی آن‌ها با مهارت‌های اجتماعی دانست؛ به طوری که نقطه‌ی کوری در رشد شخصیت دلخواه و اجتماعی جوانان وجود دارد و آن این است که متأسفانه جوانان امروز خود را نشناخته‌اند و به توان و قدرت فراوان خود باور ندارند، به علاوه از شرایط و موقعیت اجتماعی خود آگاهی ندارند. مع الوصف بررسی نقش آموزش مهارت‌های اجتماعی در کاهش آسیب‌های اجتماعی در مدارس ضروری است (صفری، ۱۳۸۱). با توجه به ضرورت نیازهای امروز، تغییرات سریع اجتماعی - فرهنگی، تغییر ساختار خانواده، شبکه گسترده و پیچیده ارتباطات انسانی، تنوع و گستردگی و هجوم منابع اطلاعاتی، انسان‌ها را با چالش، استرس و فشارهای متعددی روبرو کرده است که مقابله مؤثر با آن‌ها نیازمند توانمندیه‌های روانی- اجتماعی است. فقدان مهارت‌ها، توانایی‌های عاطفی، روانی و اجتماعی افراد را در مواجهه با مسائل و مشکلات ریسک پذیر می‌کند و آن رادر معرض انواع اختلالات روانی، اجتماعی و رفتاری قرار می‌دهد (قربانی و جمعه‌نیا، ۱۳۹۰). بنابراین، آموزش مهارت‌های زندگی می‌تواند تا حدودی از آسیب‌های اجتماعی گریب‌ناگیر جامعه پیشگیری نماید.

۵- مهارت‌های زندگی

مهارت‌های زندگی برای بهتر زیستن به ما کمک می‌کنند که با مشکلات زندگی به شیوه مثبت برخورد کنیم تا به موفقیت‌های بیشتری دست پیدا کنیم. چرا که به قول نیچه "انسان چرایی است که می‌تواند با هر چگونه‌ای بسازد ولی اگر بخواهد" (خنifer و پورحسینی، ۱۳۹۱). مهارت‌های زندگی به گروه بزرگی از مهارت‌های روانی- اجتماعی و میان فردی گفته می‌شود که می‌توانند به افراد کمک کنند تا تصمیماتشان را با آگاهی اتخاذ کنند، به طور مؤثر ارتباط برقرار کنند، مهارت‌های مقابله‌ای و مدیریت شخصی خود را گسترش دهند و زندگی سالم و بارور داشته باشند. مهارت‌های زندگی می‌توانند اعمال شخصی و اعمال مربوط به دیگران و نیز اعمال مربوط به محیط اطراف را طوری هدایت کنند که به سلامت بیشتر منجر شود و سلامت بیشتر یعنی آسایش جسمانی، روانی و اجتماعی. برای افراد در جریان دشواری‌هایی که در محیط اجتماعی با آن‌ها مواجه‌اند، در اختیار داشتن منابع و مهارت‌هایی که به افراد کمک می‌کند تا به بهترین شکل ممکن از عهده حل مشکلات خود برآیند، تسلی بخش است (خالدیان، ۱۳۹۲).

مهارت‌های زندگی شامل مجموعه‌ای از توانایی‌ها است که قدرت سازگاری و رفتار مثبت و کارآمد را افزایش می‌دهد. در نتیجه شخص قادر می‌شود بدون این‌که به خود یا دیگران صدمه بزند مسئولیت‌های مربوط به نقش اجتماعی خود را بپذیرد و با چالش‌ها و مشکلات روزانه زندگی به شکل مؤثر روبرو شود (خالدیان، ۱۳۹۲). آموزش مهارت‌های زندگی، توانایی لازم برای کسب مهارت بالا را از طریق فنونی از قبیل خودآگاهی، مثبت اندیشی، ابراز وجود، رشد و افزایش عزت نفس، مهار و پایش خشم، حل مسأله و تصمیم‌گیری، مدیریت استرس، ایجاد محیطی مثبت و انعطاف‌پذیری در اختیار افراد قرار می‌دهد. توانایی در کسب مهارت‌های زندگی در برابر مشکلات و رضایت‌مندی از زندگی به فرد کمک می‌کند تا از عهده مشکلات به خوبی برآید. به این معنا که در بستری سالم و مثبت، بسیاری از مشکلات کوچک به خودی خود برطرف می‌شوند و به تعارض‌ها نیز به عنوان یک مسأله نگاه می‌شود که افراد می‌توانند این مشکلات و ناراحتی‌ها را با توانایی‌های کسب شده برطرف کنند (درکه و همکاران، ۱۳۹۲). علاوه بر این، آموزش مهارت‌های زندگی فرد را توانمند می‌کند تا دانش، نگرش‌ها و ارزش‌هایش را به فعلیت برساند و فرد را قادر می‌سازد تا انگیزه و رفتار سالم داشته باشد. آموزش مهارت‌های زندگی برای پیشگیری از سوءمصرف مواد بر این فرض استوار است که افرادی که دچار آسیب می‌شوند نقایصی در کارکردهای درون فردی و بین فردی دارند. نقایص درون فردی شامل نداشتن مهارت حل مسأله و تصمیم‌گیری و تفکر انتقادی و نقایص بین فردی شامل نداشتن مهارت‌های زندگی اجتماعی است (باقری و بهرامی احسان، ۱۳۸۲).

یونسف مهارت‌های زندگی را تغییر یا شکل‌دهی رفتار با تاکید بر دانش، نگرش و مهارت‌ها در نظر گرفته است. برنامه مهارت‌های زندگی یک رویکرد تغییر رفتار کامل است که بر توسعه مهارت‌های مورد نیاز برای زندگی از قبیل ارتباط، حل مسأله، تفکر، مدیریت، احساسات، جرأت ورزی، ایجاد اعتماد به نفس و مقابله با فشار همسالان تمرکز می‌کند. این مهارت‌ها به فرد امکان می‌دهند با مشکلات روانی و استرس‌ها و فشارهای روانی مقابله و مواجهه‌ای مؤثر داشته باشد. با افزایش سطح بهداشت روان، انگیزه فرد در مراقبت از خود و دیگران افزایش می‌یابد. از این رو مهارت‌های زندگی به ابزاری کارآمد در جهت پردازش بهتر مسائل و مشکلات پیرامون زندگی تبدیل و موجب می‌شوند تا تصمیمات آگاهانه اتخاذ شوند (محمدی پور و فلاحی، ۱۳۹۴).

آگاهی کافی از مهارت‌های زندگی و به کار بردن در پیشگیری اولیه از آسیب‌های اجتماعی تاثیرگذار است. استمرار آموزش به خصوص با تاکید بر ایجاد تغییر در سه حیطه از یادگیری (آگاهی، نگرش و عملکرد) در افراد در معرض خطر دارای بیشترین اثربخشی است. طبق تعریف سازمان بهداشت جهانی، مهارت‌های زندگی به مجموعه‌ای از توان‌ها گفته می‌شود که کاربرد آن‌ها در تنظیم و بهبود روابط بین فردی، پذیرش مسئولیت‌های اجتماعی، تصمیم‌گیری‌های صحیح و حل تعارض‌ها تاثیر فراوان

دارد. دستیابی به این اهداف عملاً امکان‌پذیر نیست، مگر آن که افراد از مهارت‌های اساسی به اندازه کافی آگاه باشند و در این مورد به آن‌ها آموزش داده شود. اغلب پژوهش‌هایی که بر مداخلات پیشگیرانه مبتنی هستند، نشان داده اند که آموزش مهارت‌های اجتماعی و رفتاری و مهارت‌های زندگی مفید است و مدیریت خویشتن و مهارت‌های عمومی افراد را افزایش می‌دهد (به نقل از نجفی، بیگدلی، دهشیری و رحیمیان بوگر، ۱۳۹۲).

با آگاهی کافی از مهارت‌های زندگی و در نتیجه به کار بردن آن‌ها در زندگی روزمره افراد قادر می‌شوند تا تعارض‌های خود را به نحو سازنده ای حل نمایند و بر هیجانات منفی و استرس غلبه کنند که این امر بهداشت روانی بهتر را به دنبال دارد. آگاهی و به کارگیری مهارت‌های زندگی در ابعاد مختلف زندگی فرد تاثیر می‌گذارد و تغییرات شناختی و رفتاری را به دنبال دارد که این امر خود به خود مقاومت فرد را در برابر فشارهای درونی بیشتر می‌کند. مهارت‌های زندگی انسان را آماده مقابله با مشکلات می‌کند و موجب مقاوم‌تر شدن شخصیت افراد، افزایش بینش نسبت به زندگی، افزایش مهارت در اداره زندگی و برقراری ارتباط مؤثر با محیط و اطرافیان می‌شود. در نتیجه فرد با آگاهی همه‌جانبه به مقابله مؤثر با مشکلات غیرقابل اجتناب زندگی می‌پردازد و زمینه لازم برای حفظ و تامین سلامت روانی وی فراهم می‌شود. آگاهی از مهارت‌های زندگی باعث می‌شود که فرد با روش تصمیم‌گیری صحیح و حل مسأله آشنا شود و در نتیجه این امر موجب می‌شود که تردید در تصمیم‌گیری کمتر شود و بتواند استرس را مهار و روش کارآمدی را برای مقابله با آن به کار ببرد. فرد سعی می‌کند که بر عامل استرس زا تسلط یابد و از شیوه مسأله‌مدار بیشتر استفاده کند. آگاهی از مهارت‌های زندگی باعث می‌شود که مهارت‌های اجتماعی، منبع کنترل درونی و خودپنداره فرد در جهت مثبت تقویت شود و فرد در مهار واکنش‌های هیجانی، راهبرد متناسب و مطلوبی را با عامل استرس زا در پیش گیرد (نجفی، بیگدلی، دهشیری، رحیمیان بوگر و طباطبایی، ۱۳۹۱). با آموزش مهارت‌های زندگی می‌توان به افراد آموخت که هر تجربه‌ای آموزنده نیست و بدون در نظر گرفتن عواقب هر کار نباید به انجام آن کار اقدام کرد. بنابراین، با آموزش مهارت‌های زندگی و کاهش هیجان‌خواهی نوجوانان در معرض خطر می‌توان از اثرات خطرناک رفتارهای پرخطر جلوگیری کرد (احمدی طهور سلطانی، عسگری و توقیری، ۱۳۹۲).

سازمان بهداشت جهانی در سال ۱۹۹۴ مهارت‌های زندگی را به عنوان توانایی‌هایی برای رفتار مثبت و سازگاران که افراد را قادر می‌سازد تا به طور مؤثری با خواسته‌ها و چالش‌های زندگی روزمره برخورد نمایند تعریف کرده است. آموزش چنین مهارت‌هایی می‌تواند افراد را قادر سازد تا انتخاب‌های سالم و رفتار مناسبی را در طول زندگی شان انجام دهند (گازوگلو و کانلب، ۲۰۱۵؛ خالدیان، ۱۳۹۲). این سازمان در برنامه مهارت‌های زندگی در سال ۱۹۹۳، ده مهارت تصمیم‌گیری، حل مسأله، تفکر خلاق، تفکر انتقادی، توانایی برقراری ارتباط مؤثر، ایجاد و حفظ روابط بین‌فردی، خودآگاهی، همدلی، مقابله با هیجان‌ها و مقابله با تنش را به عنوان مهارت‌های زندگی معرفی نموده است (سازمان بهداشت جهانی، ۱۹۹۴؛ به نقل از درکه و همکاران، ۱۳۹۲).

الف - تصمیم‌گیری: بدون شک تصمیم‌گیری یکی از مهم‌ترین مهارت‌های زندگی است، چرا که افراد همواره باید یک راه را از میان راه‌های گوناگون انتخاب کنند، اما اگر برای اخذ تصمیم مهارت کافی نداشته باشند قادر به تصمیم‌گیری نخواهند بود و در نتیجه، یا تعارضات و تنش‌های ناشی از آن را تحمل خواهد کرد یا با تصمیم‌گیری غیرمنطقی و نادرست به افسردگی، اضطراب و سایر ناراحتی‌ها دچار خواهند شد. اهم موارد تصمیم‌گیری در جامعه محدود به انتخاب شغل، انتخاب رشته تحصیلی، انتخاب همسر و چند اتفاق عمومی دیگر است. این مهارت بسیار وسیع است و از جزئی‌ترین رفتارها تا کلی‌ترین و مهم‌ترین آن‌ها را شامل می‌شود. به همین دلیل مهارت تصمیم‌گیری در تامین بهداشت روان بسیار اساسی است. در زندگی موقعیت‌های فراوانی پیش می‌آید که نیازمند تصمیم‌گیری منطقی و انتخابی عاقلانه است. برای آن که تصمیم‌گیری و انتخاب به بهترین نحو و با کمترین احتمال خطا انجام شود نیازمند طی کردن گام‌هایی است که عبارتند از:

۱- تهیه فهرستی از انتخاب‌های پیش رو و نوشتن معایب و محاسن هر یک از انتخاب‌ها، جمع‌بندی امتیاز انتخاب‌ها و مقایسه آن‌ها با هم،

۲- مشورت با افرادی که در گذشته انتخاب‌های موفق داشته‌اند. همچنین مشورت با افرادی که در انتخاب شکست خورده اند نیز ارزشمند است،

۳- جمع‌بندی نتایج حاصل از مشورت با افراد موفق و ناموفق و بازنگری دوباره در معایب و محاسن انتخاب‌ها و در نهایت تصمیم‌نهایی (خنیفر و پورحسینی، ۱۳۹۱؛ پورجعفر، ۱۳۸۸).

ب- حل مسأله: زندگی یک فرصت بزرگ و یا شاید یک مسأله بزرگ است که روزانه مسائل کوچک را برای ما به ارمغان می‌آورد که ما آن‌ها را مشکلات می‌نامیم. حل مشکلات پیش روی انسان، تاثیر سازنده ای در ایجاد اعتماد به نفس و کسب آرامش آدمی دارد و به انسان نیرویی ویژه و انگیزه‌های مناسب برای مواجهه سازنده با مشکلات هدیه می‌نماید. حل مسأله از نظر اندیشمندان در بالاترین سطح از فعالیت‌های شناختی انسان قرار دارد و به یک سری فعالیت‌های تخصصی و دارا بودن بسیاری از توانمندی‌های شخصیتی نیاز دارد. برخی از مسائل پیش روی انسان، راه‌حل‌های واضح و

روشنی دارند و بعضی راه‌حل‌های زیاد روشنی ندارند. راه‌حل‌های ساده متاثر از دانسته‌ها و تجربیات قبلی ماست، اما آن دسته از مسائل که به راحتی و سهولت قابل حل نیستند، بیانگر این امر هستند که پیدا کردن راه‌حل در حوزه دانش و تجربه فرد نیست و باید اطلاعات جدید کسب شود، مفهوم درست و صحیح مشکل ارائه شود و به حل مشکل به صورت عمیق و دقیق نگریسته شود و یا اینکه از اطلاعات پیشین در ترکیبی جدید و متناسب با موقعیت بهره گرفته شود (خنifer و پورحسینی، ۱۳۹۱). حل مسأله فرایندی است که خود فرد آن را هدایت می‌کند و در آن سعی می‌کند راه‌حل‌های مؤثر و سازگارانه‌ای برای مسائل زندگی روزمره خود پیدا کند. به این ترتیب حل مسأله یک فرایند آگاهانه، منطقی و هدفمند است. برخورداری از توانایی لازم برای حل موفقیت‌آمیز مسائل موجب می‌شود تا اعتماد به نفس افراد بیشتر شده و احساس ارزشمندی بیشتری پیدا کنند ولی اگر فاقد مهارت‌های لازم برای حل مشکل باشند از روش‌های نامناسب و معیوب برای حل مسائل خود استفاده می‌کنند و در سازگاری با محیط اطراف دچار مشکل شده و بهداشت روانی آن‌ها تهدید خواهد شد. افراد فاقد توان حل مسأله در مواجهه با مشکلات و موقعیت‌های نیازمند تصمیم‌گیری احساس درماندگی و ناامیدی می‌کنند، نمی‌توانند پیامد تصمیمات خود را پیش‌بینی کنند و به جای مواجهه با مشکلات، مرتب خود و دیگران را سرزنش می‌کنند. در مقابل افراد با توان حل مسأله بالا در مواجهه با روزهای سخت زندگی و مشکلات به جای سردرگمی و ناامیدی سعی می‌کنند به گونه‌ای منطقی با مشکلات برخورد کنند به همین دلیل برای حل مشکلاتشان کمتر به موارد آسیب‌زا و آرام کردن لحظه‌ای خود می‌روند (گازگلو و کانلب، ۲۰۱۵؛ قربانی و جمعه‌نیا، ۱۳۹۰؛ ساویز و همکاران، ۱۳۸۹).

ج- تفکر خلاق: تفکر عملی ذهنی است و زمانی مطرح می‌شود که انسان با مسأله‌ای مواجه است و می‌خواهد آن را حل کند. در این هنگام در ذهن تلاش برای حل مسأله آغاز می‌گردد که این تلاش ذهنی را تفکر می‌نامند. تفکر خلاق شیوه‌ای از تفکر است که به کمک آن برای حل مسأله راه‌حل‌های متنوع به دست می‌آید. بدین ترتیب احتمال دستیابی به مناسب‌ترین راه حل بالا می‌رود. تفکر خلاق مهارت پایه برای حل مسأله و تصمیم‌گیری است و باعث می‌شود افراد به ماوراء تجارب شان بنگرند (گازگلو و کانلب، ۲۰۱۵؛ ساویز و همکاران، ۱۳۸۹). قدرت تفکر آفریننده و خلاق، فرد را قادر می‌سازد تا انتخاب‌های گوناگون خود را کشف کند و در نتیجه از بن‌بست‌های زندگی خارج شود. در واقع ناامیدی و افسردگی در برخی بیماران روانی ناشی از نقص نظام شناختی و در پی آن مواجه شدن با بن‌بست‌ها و گم کردن راه خروج از آن‌ها است، چرا که بیماران روانی تفکر خلاق خویش را از دست می‌دهند. مفهوم بصیرت در روان درمانی نیز عبارت است از بازگرداندن روشن‌بینی به بیمار با هدف هدایت او برای یافتن معبرهای گذر از گرده‌های دشوار زندگی. در این چشم‌انداز بیمارانی که با خودکشی به زندگی خود پایان می‌دهند و یا به فکر خودکشی می‌افتند، تفکر خلاق خویش را به کلی از دست داده‌اند. قدرت تفکر خلاق به شخص امکان می‌دهد از دایره بسته تجربیات محدود خویش خارج گردد، بدین‌سان زندگی فرد انعطاف‌پذیر می‌شود و از تمام جوانب به پدیده‌ها می‌نگرد (خنifer و پورحسینی، ۱۳۹۱).

د- تفکر انتقادی: تفکر طریقی برای معنادار کردن رابطه‌های میان رخدادها، مفاهیم، اصول و اشیا است و تفکر انتقادی بر خلاف تصور عامه (که در آن صرفاً ایرادگیری از امور می‌دانند) اندیشیدن درباره شیوه تفکر خود است. به تعبیری تفکر انتقادی را مهارت تحلیل عینی اطلاعات و تجارب معرفی کرده‌اند. در تفکر انتقادی ابتدا عوامل مؤثر بر رفتارها و نگرش‌ها مشخص می‌شود و مورد ارزشیابی قرار می‌گیرد، به عبارتی اطلاعات مناسب از تجربیات تحلیل می‌شوند سپس سعی می‌شود مهارت‌های تفکر به بهترین شکل به کار گرفته شود و ارزش‌های اجتماعی اثرگذار بر رفتار شناسایی شوند. به کمک تفکر انتقادی فشار ناشی از تعارضات باورهای خام کاهش می‌یابد، تفکر پخته و رشد یافته‌ای شکل می‌گیرد و بهداشت روانی شخص کمتر تحت آسیب جدی قرار می‌گیرد (گازگلو و کانلب، ۲۰۱۵؛ ساویز و همکاران، ۱۳۸۹). در مجموع این نوع تفکر، بهره‌گیری از راهبردها و مهارت‌های شناختی به منظور بالا بردن بازده مطلوب رفتارها است. واجدین این نوع تفکر دارای شفافیت مواضع، تصحیح نگرش‌ها و کاهش فشار ناشی از تعارضات و باورهای تحمیلی هستند. افراد دارای تفکر انتقادی حتی فضای لابه‌لای کلمات را می‌فهمند و فضای خالی بین خطوط نیز برای آن‌ها تعریف و مفهوم خاصی دارد (خنifer و پورحسینی، ۱۳۹۱).

ه- توانایی برقراری ارتباط مؤثر: ارتباط میان دو یا چند نفر اتفاق می‌افتد و ما همه در طول روز با افراد مختلف ارتباط برقرار می‌کنیم. اما مسأله قابل توجه این است که هر ارتباطی منجر به احساس رضایت‌مندی و موفقیت نمی‌شود. ارتباط بین‌فردی فرایندی است که به وسیله آن، اطلاعات و احساسات خود را از طریق پیام‌های کلامی و غیرکلامی با دیگران در میان می‌گذاریم و طی آن افرادی می‌توانند عقاید، نیازها، خواسته‌ها و هیجان‌های خود را ابراز کنند و به نوعی احساس رضایت دست یابند. به عبارت دیگر این مهارت به معنای ابراز احساسات، نیازها و نقطه نظرهای فردی به صورت کلامی و غیر کلامی است (ساویز و همکاران، ۱۳۸۹). یکی از عوامل مهم ارتباط، توانایی یا ناتوانی شخص در ابراز وجود است و ابراز وجود باعث گرفتن حق خود و ابراز عقاید و احساسات و افکار خویش به طور مستقیم و صادقانه است، به نحوی که در این حق‌خواهی و تکاپو برای رسیدن به خواسته‌های خود، حقوق دیگران نیز

محترم شمرده شود. نقش صحیح فرد در این مهارت و در این موقعیت از آن جهت مهم تلقی می‌شود که با شناخت صحیح خویش و لزوم روابط مؤثر اجتماعی:

- شخص قادر به تشخیص حقوق و منافع خود می‌شود تا بر اساس آن عمل کند. بدون ترس و واهمه و بدون اضطراب بر حق خود پا می‌فشارد.
- بتواند احساسات و عواطف واقعی خود را بیان کند؛ و در همه حال بدون فراموش کردن حق دیگران به مطالبه حق خود اقدام نماید (خنifer و پورحسینی، ۱۳۹۱).

و- ایجاد و حفظ روابط بین فردی: توانایی ایجاد روابط بین فردی به طوری که از نظر جامعه ارزشمند و منطبق بر عرف جامعه و در عین حال سودمند برای خود و دیگران باشد، یک مهارت اساسی است. کیفیت روابط بین فردی به شکل‌های گوناگون می‌تواند تاثیرگذار باشد که عبارتند از:

- ۱- روابط خانوادگی ناپه‌نجار: زندگی در خانواده ای که به نیازهای روانی فرزند خود بی‌اعتنا هستند یا رفتارهای پر خاشگرانه دارند، می‌تواند زمینه را برای گرایش فرزند به رفتارهای ضد اجتماعی فراهم کند. از طرف دیگر خانواده‌هایی با شیوه فرزندپروری سهل‌گیر نیز ناخواسته فرد را به سوی آسیب می‌کشانند.
- ۲- همسالان بزه‌کار: در دوران نوجوانی، ارتباط با همسالان اهمیت ویژه‌ای پیدا می‌کند. عضویت در گروهی از همسالان و ضعف ابراز وجود نوجوان و عدم توانایی نه گفتن و مخالفت کردن با گروه می‌تواند منجر به آسیب شود.
- ۳- ازدواج و ارتباط با همسر: ازدواج می‌تواند تجربه خوشایند و شروع یک زندگی شاد و سالم باشد اما از سوی دیگر اگر به شرایط ازدواج موفق توجه کافی نشود ممکن است منجر به بروز آسیب‌های فراوانی در زوجین و فرزندانشان شود و حتی زمینه‌ساز بروز بسیاری از اختلالات و آسیب‌های اجتماعی شود (پورجعفر، ۱۳۸۸؛ قربانی و جمعیه‌نیا، ۱۳۹۰).

مهارت به ما کمک می‌کند تا بتوانیم خصوصیات، نیازها، خواسته‌ها، اهداف، نقاط ضعف و قوت، احساسات، ارزش و هویت خود را بیشتر بشناسیم (خنifer، پورحسینی، ۱۳۹۱؛ ساویز و همکاران، ۱۳۸۹)

ز- همدلی: تلاش برای فهم موقعیت زندگی دیگران و زمینه‌سازی برای پذیرش خود در میان دیگران، یکی از مهارت‌های زندگی است. هر جا که به همیاری و مشارکت افراد نیاز باشد، همدلی موتور محرکه این حرکات خواهد شد و کارایی رفتارها را مضاعف خواهد نمود. افراد تنها در زمانی می‌توانند به یکدیگر کمک کنند که عواطف و تجربه‌های دیگران را دریابند (خنifer و پورحسینی، ۱۳۹۱). توانایی درک احساسات و عواطف دیگران و ارائه واکنش‌های مناسب در برابر آن‌ها همدلی نامیده می‌شود. به عبارتی همدلی توانایی درک این نکته است که آگاه باشیم که دیگران در شرایط کاملاً متفاوتی با ما زندگی می‌کنند و درک این نکته باعث می‌شود که تفاوت‌ها را بپذیریم و با افراد متفاوت رابطه داشته باشیم. ابراز همدلی در بهبود روابط افراد تاثیر به سزایی دارد و کمبود یا فقدان آن یکی از مهم‌ترین علل بروز اختلافات و مشکلات در روابط افراد است. به منظور درک دقیق احساسات دیگران توجه به گفتار، رفتار، زبان بدن و حالات چهره به صورت همزمان ضرورت دارد (گازگو و کانلب، ۲۰۱۵؛ پورجعفر، ۱۳۸۸). متأسفانه نداشتن مهارت در همدلی و توجه نکردن به مجموعه فضای شناختی و عاطفی دیگران، سرچشمه بدفهمی‌های فردی و بدتر از آن خصومت‌های فردی و نژادی است. فقدان همدلی به خصوص در نوجوانان و جوانان باعث متوسل شدن به روش‌های انحرافی بیان خویش می‌شود، به گونه‌ای که گاهی در تضاد با ارزش‌های اجتماعی و فرهنگی قرار می‌گیرد (خنifer و پورحسینی، ۱۳۹۱).

ح- مقابله با هیجان‌ها: شناخت هیجان‌ها و تاثیر آن‌ها بر رفتار و همچنین فراگیری نحوه اداره هیجان‌های شدید و مشکل‌آفرین نظیر خشم، مهارت مقابله با هیجان نامیده می‌شود (گازگو و کانلب، ۲۰۱۵). کنترل هیجان شامل چگونگی ادراک شخص از روند هیجان در روابط وی با دیگران و محیط اطراف است. این روابط می‌تواند قابل پیش‌بینی باشد، لذا کنترل هیجان به بررسی گذرگاه‌های متفاوت هیجانی و انتخاب درست یکی از آن‌ها می‌پردازد. کنترل هیجان‌ها به شیوه‌ای مناسب مهارتی است که به دنبال خودآگاهی ایجاد می‌شود. اشخاص کارآمد در این حیطه بهتر می‌توانند از هیجان‌های منفی نظیر ناامیدی، اضطراب و تحریک‌پذیری‌هایی یابند و در فراز و نشیب‌های زندگی کمتر با مشکل مواجه می‌شوند و یا در صورت بروز مشکل به سرعت می‌توانند از موقعیت مشکل‌زا و ناراحت‌کننده به شرایط مطلوب بازگردند (به نقل از نجفی و همکاران، ۱۳۹۲).

ط- مقابله با استرس: زندگی ما همواره با تغییرات و دگرگونی‌هایی همراه است که توانایی ما را برای رویارویی و سازش به چالش می‌کشد و در عین حال تعادل حیاتی ما را به هم می‌زنند و قبل از اینکه که خود را با آن تغییرات سازگار و متعادل نماییم، در حالت برانگیختگی و تنش قرار می‌گیریم، این حالت را استرس می‌نامند. بنابراین، هر فرد در طول زندگی خود همواره نیاز دارد تا خود را با تغییرات و شرایطی که برایش به وجود می‌آید سازگار سازد. به عبارتی دیگر وقتی که تعادل حیاتی شخص با وقوع تغییراتی به هم می‌خورد فرد باید تلاش کند تا دوباره با شرایط جدید سازگار شود و تعادل خود را به دست آورد. به دست آوردن چنین تعادلی به جسم و روان فشار وارد می‌کند و در صورتی که فرد نتواند با

استرس‌های زندگی خود به درستی برخورد کند ممکن است دچار بیماری‌های مختلف جسمی و روانی شده و با مشکلات عدیده دیگری نیز روبرو شود. از نظر علمی راهبردهای مقابله‌ای، فعالیت‌های درونی و روانی و رفتاری هستند که فرد برای از بین بردن استرس یا به حداقل رساندن و کنار آمدن با آن به کار می‌گیرد. افراد مقاوم در برابر استرس، احساس کنترل بر زندگی دارند و در مواجهه با مشکلات به جای دلیل‌تراشی و روی آوردن به روش‌های مخرب، برای رفع استرس به دنبال چاره‌جویی برای رفع مشکل بر می‌آیند (ساویز و همکاران، ۱۳۸۹). رابطه راهبردهای مقابله با استرس و گرایش به رفتارهای پرخطر یک تعامل دو طرفه است. یعنی افرادی که در مقابله با مشکلات، راهبردهای مقابله‌ای مسأله‌مدار را انتخاب می‌کنند به حل مشکل نائل می‌شوند و این موفقیت به عزت نفس بالا منجر می‌شود و سلامت روانی را در پی دارد. افرادی که در مقابله با مشکلات، راهبردهای مقابله‌ای هیجان‌مدار را انتخاب می‌کنند به حل مشکل نائل نمی‌شوند و این عدم موفقیت به عزت نفس پایین منجر می‌شود و آسیب‌های روان‌شناختی را به دنبال دارد. افرادی که در موفقیت‌های تنیدگی‌زا از راهبرد مقابله‌ای مسأله‌مدار سود می‌جویند، در واقع فعالیت‌هایی منظم و دسته‌بندی شده را برای بازسازی دوباره مسأله از نظر شناختی و ذهنی به کار می‌گیرند و در نتیجه به نوعی راهبرد و راهکار برای حل مسأله خود دست می‌یابند. همین امر موجب کاهش فشار روانی، افزایش سلامت روان و اجتناب از آسیب در آن‌ها می‌شود (بهداری خسروشاهی و خانجانی، ۱۳۹۲).

۶- پیشنهادها (راه‌های ارتقای مهارت‌های زندگی اجتماعی دانش‌آموزان):

- توجه به آموزش مهارت‌های زندگی اجتماعی در برنامه ریزی درسی؛
- نشان دادن تاثیرات مخرب دوستان نالایق و ناشایست و چگونگی قطع ارتباط با آنان؛
- آموزش مهارت‌های زندگی نظیر دوست‌یابی و خودشناسی و کشف خود در محتوای آموزشی؛
- اجازه‌ی ابراز وجود به دانش‌آموزان از طریق دادن مسئولیت و استفاده از دیدگاه‌های آنان در مدرسه؛
- تقویت عزت نفس و احترام دانش‌آموزان توسط معلم؛
- تقویت ارزش‌های دینی دانش‌آموزان توسط معلمان؛
- تقویت ارزش‌های دینی در خانواده؛
- آموزش نه گفتن از کودکی در خانواده‌ها از طریق اهمیت دادن به اظهار نظر وی و شروع از موارد کوچک و غیرمهم.
- آموزش مهارت‌های ضروری زندگی اجتماعی

۷- بحث و نتیجه‌گیری

در مجموع می‌توان گفت که آسیب‌های اجتماعی در جامعه، ناشی از شرایط ساختاری و الگوهای کنشی هستند که در مسیر تحولات اجتماعی بر سر راه توسعه جامعه قرار می‌گیرند و مانع تحقق اهداف و تهدیدکننده ارزش‌ها و کمال مطلوب می‌شوند. آسیب‌های اجتماعی پدیده‌های واقعی، متغیر، نسبی و قابل کنترل هستند که طرح و شناسایی علمی و عملی آن‌ها مستلزم وجود برنامه‌های مناسب، تعامل صحیح و مناسب بین سازمان‌های متعدد و بالاخره وجود فضای فکری و اجتماعی مناسب است. آموزش و پرورش و مدرسه می‌توانند نقش مهمی در سازندگی شخصیت کودکان و نوجوانان و پیشگیری از آسیب‌های اجتماعی داشته باشد به ویژه هنگامی که والدین در برخورد با فرزندان با شکست مواجهه شده باشند مدارس مسئولیت سنگین تری را به عهده دارند. دوران نوجوانی دورانی پر کشمکش و اغلب دشوار در زندگی هر فردی است وجود شرایط مناسب بهداشتی و تربیتی و فرهنگی و اجتماعی برای گذر از چنین مرحله حساسی، باعث به وجود آمدن آسیب و بزه اجتماعی می‌شود. مهارت‌های زندگی از آن جهت مؤثر و مفید تلقی می‌شوند که فرد را قادر می‌سازد تا دانش، نگرش و ارزش‌های وجودی خود را به توانایی‌های واقعی و عینی تبدیل کند و بتواند از نیروهای وجودی در جهت شادابی و شادکامی و ایجاد زندگی مثبت برای خود و دیگران بهره‌گیرد و این یعنی احساس بودن و گام برداشتن به سمت شدن. شخصی که از مهارت‌های زندگی بهره کامل دارد به احراز موفقیت‌هایی نائل می‌شود و در جهت کاهش آسیب‌های فردی و اجتماعی توانمند خواهد بود (خنیفر و پورحسینی، ۱۳۹۱). مهارت‌های زندگی به انسان می‌آموزد که چگونه شکندگی را از خودشان دور ساخته و به مسائل زندگی به عنوان معماهای قابل حل نگاه کنند. در واقع مهارت‌های زندگی به افراد می‌آموزد که چگونه با محیط اجتماعی خود سازگار شوند. تسلط بر مهارت‌های زندگی باعث می‌شود که فرد خود را دقیق بشناسد، بتواند دیگران را درک کرده و روابط مؤثری با آن‌ها ایجاد نماید. مهارت‌های زندگی باعث می‌شود که فرد هیجان‌های منفی و استرس‌های روزمره خود را شناسایی کرده و آن‌ها را تحت کنترل درآورد، به شیوه‌ای مؤثر مشکلات خود را حل کرده و تصمیم‌های مناسبی را اتخاذ نماید و همچنین کلیشه‌ای فکر نکند و اطلاعات را بدون پردازش نپذیرد (خالدیان، ۱۳۹۲). نوجوانان

به خاطر خصوصیات نوجوانی آسیب پذیری زیادی دارند. نقش مدارس درارایه آموزش مهارت‌های زندگی در پیشگیری از آسیب‌های اجتماعی بسیار تاثیر گذار است.

منابع

۱. احمدی طه‌پور سلطانی، محسن؛ عسری، محمد و توقیری، امینه (۱۳۹۲). بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی بر کاهش عوامل خطر ساز و افزایش عوامل محافظت کننده و سوء مصرف مواد در نوجوانان. اعتیاد پژوهی، ۷(۳۷): ۱۴۹-۱۶۰.
۲. افروز، غلامعلی (۱۳۸۱). آسیب‌های اجتماعی، ریشه‌ها و چاره‌ها. ماهنامه پیوند، شماره ۲۸۰، تهران.
۳. افلاکی، حسین، و همکاران (۱۳۹۳). نقش دین در کاهش آسیب‌های اجتماعی. نخستین همایش ملی علوم تربیتی و روان‌شناسی.
۴. باقری، منصور و بهرامی احسان، هادی (۱۳۸۲). نقش آموزش مهارت‌های زندگی بر دانش و نررش نسبت به موادمخدر و عزت نفس دانش آموزان. اعتیاد پژوهی، ۱(۳۷): ۱۴۹-۱۷۲.
۵. باقری، اشرف (۱۳۹۱). مدرسه و نقش آن در تعلیم و تربیت ارزشها. معرفت. سال بیست و یکم شماره ۱۷۹.
۶. بهادری خسروشاهی، جعفر و خانجانی، زینب (۱۳۹۲). ارتباط راهبردهای مقابله‌ای و خودکارآمدی با گرایش به سوء مصرف مواد در دانشجویان. دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی، ۱۴(۳): ۸۰-۹۰.
۷. پژوهشگاه مطالعات وزارت آموزش و پرورش، ضرورت و راهکارهای پیشگیری از آسیب‌های اجتماعی در مراکز آموزشی. (گاهنامه داخلی پیشگیری نوین) ۱۳۸۳.
۸. پورجعفر، مزدک (۱۳۸۸). مهارت‌های زندگی، گامی به سوی پیشگیری از اعتیاد. تهران: همایش دانش.
۹. جوکار، عباس و همکاران (۱۳۹۶). نقش رسانه‌ها در پیشگیری از آسیب‌های اجتماع. همایش ملی حقوق و علوم جزا.
۱۰. حاضری، ه. و. (۱۳۹۶). (نقش آموزش و پرورش در پیشگیری از آسیب‌های اجتماعی. چهارمین کنفرانس
۱۱. حیدری، علی (۱۳۹۰). بایسته‌های آموزش‌های دینی در پیشگیری از جرایم و آسیب‌های اجتماعی. برگرفته شده از سایت <http://www.pajohe.ir>
۱۲. خالیدیان، محمد (۱۳۹۲). اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی بر سلامت روان و عزت نفس افراد معتاد به موادمخدر. مجله روان‌شناسی اجتماعی، ۸(۲۹): ۱۵-۱۵.
۱۳. خنیفر، حسین و پورحسینی، مژده (۱۳۹۱). مهارت‌های زندگی. قم: انتشارات هاجر.
۱۴. درکه، بهاره؛ کرامتی، هادی و امیری، حسن (۱۳۹۲). اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی در کاهش گرایش به مصرف موادمخدر در تهران. فصلنامه علمی-تخصصی دانش انتظامی پایتخت ۶(۳): ۸۹-۱۱۲.
۱۵. دهخدا، علی اکبر (۱۳۴۷). لغت نامه. زیر نظر محمد معین، تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
۱۶. رحمانی فضلی، عبدالرضا (۱۳۹۵). ارائه گزارش دستگاه‌های اجرایی به رهبری. ۲۴ اردیبهشت ۱۳۹۵، گفت‌وگو وزیر کشور با ایسنا.
۱۷. زارعی مته کلایی، الهه (۱۳۹۵). اختلالات شخصیت و اعتیاد. فصلنامه سلامت اجتماعی و اعتیاد، ۳(۱۲): ۳۹-۷۲.
۱۸. ساویز، احمد؛ بخت آزما، محمد حسن؛ صفری، جهانگیر؛ کاکاوند، عیسی؛ ارشی، حسین؛ اصغر نژاد، علی اصغر؛ محمدزاده، راضیه و نیلوفری، شهناز (۱۳۸۹). آموزش مهارت‌های زندگی و خانواده. تهران: دانشگاه علم و صنعت ایران.
۱۹. صفری، حوریه. (۱۳۹۲). بررسی آسیب‌های اجتماعی، پیشگیری و راه‌های مقابله با آن. چهارمین همایش منطقه ای چالش‌ها و راهکارهای توسعه در مناطق محروم.
۲۰. عبداللهی، محمد (۱۳۸۳). آسیب‌های اجتماعی و روند تحول آن در ایران. جلد یکم (مجموعه مقالات دومین همایش ملی آسیب‌های اجتماعی در ایران - خرداد ۱۳۸۱).
۲۱. قربانی، علیرضا و جمعه نیا، (۱۳۹۰). نقش آموزش مهارت‌های زندگی در پیشگیری از آسیب‌های اجتماعی (با تاکید بر اعتیاد به موادمخدر). فصلنامه دانش انتظامی گلستان ۵(۲): ۲۴-۴۸.
۲۲. محمدی پور، محمد و فلاحتی، مریم (۱۳۹۴). بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی بر سلامت روانی همسران جانبازان مبتلا به اختلالات خلقی. فصلنامه علمی پژوهشی طب جانباز، ۱۸(۱): ۳۲-۲۵.
۲۳. نجفی، محمود؛ بیگدلی، ایمان اله؛ دهشیری، غلامرضا و رحیمیان بوگر، اسحاق (۱۳۹۲). پیش بینی آسیب‌های اجتماعی بر اساس مهارت‌های زندگی در دانش آموزان. مجله روان‌شناسی مدرسه، ۲(۳): ۱۴۲-۱۶۳.
۲۴. نجفی، محمود. (۱۳۹۱). پیش بینی آسیب‌های اجتماعی بر اساس مهارت‌های زندگی در دانش آموزان. گروه روانشناسی سمنان.
۲۵. نوابی نژاد، شکوه (۱۳۸۳). کودک و مدرسه. تهران: انتشارات رشد، ص ۳۱.
26. Gazioğlu, A. E. & Canelb, A. N. (2015). A School-Based Prevention Model in the Fight against Addiction: Life Skills Training. Addicta: The Turkish Journal on Addictions, 2(2), 23-44.

Life Skills Training with Social harms Prevention Approach

Abstract

Education and its related problems have been and are one of the most controversial issues in different societies. The reasons for this importance can be attributed to the necessity of proper education of the next generation, the sensitivity and fragility of children, adolescents and youth in dealing with various issues. Students are the most important and sensitive elements in the education system and national capitals of this region. The school, as one of the most important formal educational institutions in the country, where all children reach adulthood, is obliged to provide them with necessary and useful measures to raise their knowledge and awareness of high-risk behaviors. Keeping the social unhealthy and safe. Learning life skills can be a very important step in reducing social harm. If we do not take the necessary steps today to prevent, control and reduce social harm, we will undoubtedly lose the valuable material, spiritual, human and social assets that are our children. Been paid.

Keywords: Education, Social Injuries, Life Skills, Prevention

واکاوی مشارکت والدین درباره آگاهی از وضعیت تحصیلی دانش‌آموزان (دختر) در پایه اول ابتدایی

تاریخ دریافت: ۹۹/۰۴/۲۳

تاریخ پذیرش: ۹۹/۰۵/۲۸

کد مقاله: ۹۵۰۴۶

عنایت کریم‌زاده^{۱*}، مهدیه نوروزی^۲، حسینعلی خیری‌نیا^۳،
عادل ظفری‌نژاد^۴

چکیده

این پژوهش به منظور واکاوی مشارکت والدین درباره آگاهی از وضعیت تحصیلی دانش‌آموزان (دختر) در پایه اول ابتدایی شهر (یاسوج)، با روش تحقیق توصیفی از نوع همبستگی انجام گردید. جامعه آماری پژوهش را والدین دانش‌آموزان دختر مشغول به تحصیل در پایه‌ی اول ابتدایی شهر یاسوج که دارای مدرک تحصیلی فوق دیپلم و بالاتر بودند که طبق آمار اداره آموزش و پرورش شهر یاسوج تعداد آن‌ها (۳۰۰) نفر بود، و از این جامعه آماری تعداد (۱۶۹) نفر با استفاده از جدول نمونه‌گیری کرجسی و مورگان و با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای به عنوان نمونه آماری انتخاب و داده‌های مورد نیاز جمع‌آوری گردید. روایی صوری و محتوایی پرسشنامه مشارکت والدین توسط متخصصان و اساتید مورد تأیید و پایایی آن با استفاده از روش آلفای کرونباخ برابر مجموع متغیرها ۰/۷۶ به دست آمد. داده‌ها با استفاده از روش‌های آمار توصیفی و استنباطی (آزمون کولموگوروف اسمیرنوف، ضریب همبستگی پیرسون و اسپیرمن)، تجزیه و تحلیل گردید. نتایج به دست آمده نشان داد بین مشارکت والدین در آگاهی از پیشرفت تحصیلی فرزندان‌شان در مؤلفه‌های (نظارت والدین و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، همکاری والدین در فعالیت‌های مدرسه، ارتباط بین والدین و معلمان در رفتار و عملکرد دانش‌آموزان)، رابطه معناداری وجود دارد.

واژگان کلیدی: والدین، معلمان، مدارس، مشارکت، آموزش و پرورش.

۱- کارشناس ارشد برنامه ریزی درسی (نویسنده مسئول) karimzadehenayat@yahoo.com

۲- کارشناس ارشد برنامه ریزی درسی

۳- کارشناس ارشد برنامه ریزی درسی - فرهنگی (معلم)

۴ دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی - استاد دانشگاه فرهنگیان

آموزش و پرورش امری است که از دیرباز جزء مهم‌ترین و اساسی‌ترین ارکان هر جامعه‌ای بوده است. یکی از عوامل مهم پیشرفت و ترقی جوامع پیشرفته، آموزش و پرورش کارآمد و توانمند آن جوامع می‌باشد. در دنیای امروز که رشد و توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی جوامع در گرو گسترش جهان شمول و سریع علم و فناوری‌های نوین است، نظام‌های آموزش و پرورش از اهمیت فراوانی برخوردار گردیده‌اند (گوهری، جمشیدی، امین بیدختی؛ ۱۳۹۳). نظام آموزش و پرورش به عنوان مهم‌ترین و حساس‌ترین زیر نظام اجتماعی نیازمند مشارکت فعال اعضای جامعه به ویژه اولیاء می‌باشد. تا فلر آموزش و پرورش قرن بیست و یکم را آموزش و پرورش مبتنی بر دانایی و قوه تفکر می‌داند. گفتنی است که وی بر ضرورت مشارکت در امر آموزش و پرورش در آینده تأکید دارد و می‌گوید، هر گز در طول تاریخ مثل امروز و آینده موضوع ارتباط و مشارکت در امر آموزش و پرورش دارای اهمیت نبوده است. بر همین اساس است که بسیاری از پژوهشگران متوجه این حوزه خطیر و گسترده شده‌اند و در جهت رشد و اعتلای امر مهم آموزش و پرورش به بررسی عوامل مؤثر بر آن پرداخته‌اند. یکی از این عوامل مهم و اثرگذار، مشارکت است. موضوع مشارکت و چگونگی تحقق آن، همواره مورد بحث بسیاری از اندیشمندان به ویژه در زمینه مدیریت و آموزش و پرورش قرار گرفته است (جهانیان، ۱۳۸۸).

آموزش و پرورش زیر بنای توسعه اجتماعی، سیاسی و فرهنگی هر جامعه است. بررسی عوامل مؤثر بر پیشرفت و ترقی جوامع پیشرفته نشان می‌دهد که همه کشورها از آموزش و پرورش توانمند و کارآمد برخوردار بوده‌اند. به تعبیر دیگر آموزش و پرورش را می‌توان یکی از نهادهای تعیین‌کننده بنیادهای فرهنگی و اخلاقی یک جامعه دانست. این نهاد از یک سو با کودکان، نوجوانان و جوانان خلاق، مبتکر و مستعد و از طرف دیگر با طیف گسترده‌ای از مردم به عنوان خانواده‌ها یا اولیای دانش‌آموزان در ارتباط است. بنابراین توجه بیشتر به تعلیم و تربیت، مهمترین عامل پیشرفت فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی و سیاسی جامعه و خانواده خواهد شد. از آنجایی که امر تعلیم و تربیت و پرورش نیروی انسانی فعال و کارآمد تنها وظیفه مدرسه نمی‌باشد، پس مدرسه یکی از نهادهای تربیتی و آموزشی مهم است که نیازمند مشارکت اولیای دانش‌آموزان و دیگر سازمان‌ها است. خانواده اولین و مهم‌ترین نهاد اجتماعی است که در جامعه‌پذیری و تربیت اجتماعی فرزندان نقش اساسی می‌کند. و درباره اهمیت و ضرورت نهاد خانواده در جوامع، متفکران و اندیشمندان، مباحث و موضوعات گوناگونی را مطرح کرده و هر کدام از زاویه‌ای خاص به آن نگریسته‌اند و در میان همه سازمان‌ها و نهادهای اجتماعی، خانواده از جایگاه و مرتبه خاصی برخوردار است و به عنوان عامل اصلی القای ارزش‌ها و هنجارها شناخته شده که در رشد و تکامل شخصیت فرزندان تأثیرات عمده‌ای دارند (مدرسه هوشمند، ۱۳۹۴؛ ۴۸).

بدون شک همه جوامع بشری برای دستیابی به اهداف اجتماعی خویش نیازمند مشارکت همه اعضای آن هستند. مشارکت را فرآیندی توانمندساز خوانده‌اند که موجب تحرک بخشی منابع محلی، به کارگیری گروه‌های متنوع اجتماعی در تصمیم‌گیری، درگیری مردم محلی در تعریف مشکلات، جمع‌آوری و تحلیل اطلاعات و اجرای پروژه‌ها می‌شود (افضل‌خانی، پاکروان، ۱۳۹۲). مشارکت یک فراگرد سهیم کردن و سهیم شدن در کارهاست، کاری که می‌تواند به صورت‌های مختلف تجلی یابد. پژوهش‌ها نشان می‌دهند مشارکت والدین در امور مدرسه موجب نگرش مثبت والدین نسبت به خود، مدرسه و نقش کادر آموزشی در رشد و تربیت فرزندشان می‌شود (البرزی، ۱۳۸۲). به نظر ویلیام و چاوکین^۱ (۱۹۸۹) چنانچه والدین در سطوح متفاوت مشارکت، مانند تصمیم‌گیری، کار داوطلبانه، کار با کودک در خانه و ... دخالت داشته باشند، پیشرفت فرزندشان بیشتر است. یکی از ویژگی‌های مهم جوامع انسانی برتر، وجود پدیده مشارکت در بین افراد، نهادها و سازمان‌های آن است. مشارکت نوعی احساس همبستگی و تعلق و تلاش میان افراد یک جامعه به منظور نیل به نظام عادلانه اجتماعی است (گوهری و همکاران، ۱۳۹۳). بیشتر والدین بدون توجه به موقعیت اجتماعی و فرهنگی‌شان به آموزش فرزندان خود علاقمندند و در این آرزو مشتربند که بچه‌هایشان در فعالیت‌های آموزشی و کسب مدارج علمی عملکرد خوبی داشته باشند (شیرینی، عزیزی، امیری؛ ۱۳۹۴). در این میان مشارکت والدین در آموزش و پرورش، اهمیت ویژه‌ای پیدا می‌کند. شرکت دادن اولیاء در تصمیم‌گیری‌های مرتبط با آموزش و پرورش، خصوصاً جنبه‌هایی که به کار یا سرنوشت فرزندان آنان مربوط است، سبب ایجاد انگیزه آنان به اداره امور مدارس شده و تعهد آنان را نسبت به آن افزایش می‌دهد (یزدخواستی، پاکروان، ۱۳۸۶).

مدارس یکی از نهادهای مهم تربیتی و آموزشی جامعه هستند که نیازمند مشارکت فعال همه به خصوص خانواده‌ها می‌باشند. مشارکت جدی خانواده و مدرسه همواره مورد توجه متخصصان امر آموزش و پرورش و خانواده‌ها بوده است، اما گاهی مواقع عدم شناخت اولیاء از اهداف و کارکردهای مدرسه باعث می‌گردد ارتباط و همکاری بین خانواده و مدرسه به درستی صورت نپذیرد. پژوهش‌ها نشان داده است هر قدر والدین در مسائل مدرسه فرزندانشان بیشتر مشارکت کنند، پیشرفت تحصیلی کودکان افزایش می‌یابد. بنابراین تقویت مشارکت خانواده و مدرسه از پیش نیازهای یک برنامه مؤثر است که باید مورد توجه قرار گیرد. به نظر دسیمون (۱۹۹۲) اگر خانواده‌ها متوجه شوند چگونه ارتباطات خانواده بر یادگیری فرزندان اثرگذار است، آن وقت به برنامه‌هایی برای رشد بهتر فرزندان خویش می‌اندیشند و راهکارهایی را برمی‌گزینند تا از طریق ارتباط خانواده با مدرسه، آموزگار درک بهتری از شاگرد پیدا کند و در نتیجه احساس مسئولیت بیشتری در قبال او داشته باشد. از طرفی دیگر دانش‌آموز هم انگیزه بیشتری برای مدرسه رفتن پیدا می‌کند که این امر خود می‌تواند منجر به افزایش یادگیری شود (میرکی‌زاده، ستاری؛ ۱۳۹۶).

یکی از مشخصه‌های مدارس موفق استفاده حداکثری از مشارکت والدین است. به همین دلیل است که در کشورهای توسعه‌یافته، همکاری میان خانه و مدرسه به صورتی منسجم درآمده و این دو نهاد، مسؤولیت مشترک خویش، یعنی تربیت فرزندان جامعه را با همفکری، هماهنگی انجام می‌دهند. بطور کلی سهیم کردن خانواده‌ها در آموزش و پرورش موجب افزایش اطلاعات و آگاهی افراد، گسترش مشارکت در سایر زمینه‌های اجتماعی، افزایش احساس همبستگی با سایر والدین، احساس یگانگی بیشتر با سازمان، افزایش اعتماد افراد به سازمان‌ها، کاهش هزینه‌های فردی و سازمانی و افزایش اثربخشی خواهد شد. مشارکت جمعی کلیه افراد در امور مدرسه نوعی گسترش دموکراسی و مردم سالاری را نیز موجب می‌گردد و هنگامی که والدین در آموزش فرزندان‌شان شرکت کنند، نگرش‌ها، رفتارها و وضعیت تحصیلی دانش‌آموزان تقویت می‌شود (زنجانی‌زاده، دانایی، سلیمی‌نژاد؛ ۱۳۹۱). در نظام آموزشی ایران، اغلب نقش خانواده کمتر از آن است که انتظار می‌رود و بنا به دلایلی، در کوشش‌های والدین، آن تلاش عمده که به اهداف تربیتی متوجه باشد تقریباً جایی ندارد. بعضی از اولیاء تصور می‌کنند که کار تعلیم و تربیت را باید به مدارس واگذار نمود و در هنگام مشاهده رفتار ناپه‌نجاهار فرزندان‌شان، معلمان و عوامل مدرسه را مقصر می‌پندارند. واقعیت آن است که در بیشتر نقاط کشور وقتی موضوع دعوت اولیاء به مدرسه پیش می‌آید برداشت آنان این است که مدرسه به کمک مالی نیاز دارد (شیریگی و همکاران، ۱۳۹۴). مشارکت والدین در امر آموزش و پرورش از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. بنابراین از مدت‌ها پیش مورد توجه اندیشمندان و پژوهشگران زیادی قرار گرفته است. نتایج مطالعات نشان می‌دهد که دو مفهوم مشارکت والدین و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان با هم رابطه مثبت دارند. زنگ و کاراس گویلو در سال ۱۹۹۵ طی انجام پژوهش‌هایی به این نتیجه رسیدند، زمانی که کودکان از توجه والدینی شایسته برخوردار می‌گردند و از رقابت طبیعی و معتدل در محیط خانواده لذت می‌برند، یادگیری آن‌ها در مراحل بعدی رشد تسهیل می‌گردد (گوهری و همکاران، ۱۳۹۳).

مشارکت جدی خانواده و مدرسه همیشه مورد توجه متخصصان امر آموزش و پرورش و خانواده‌ها بوده است. اما گاهی مواقع عدم شناخت اولیاء از اهداف کارکردهای مدرسه باعث می‌شود ارتباط و همکاری بین خانه و مدرسه به درستی انجام نشود در حای که مشارکت واقعی زمانی صورت می‌گیرد که خانواده در امور مدرسه درگیر شود و مدرسه نیز خانواده را همراه و همیار خود ببیند. در مجموع ارتباط خانواده با مدرسه موجب می‌شود آموزگار درک بهتری از شاگرد از شاگرد پیدا کند و در نتیجه احساس مسؤولیت بیشتری در قبال او داشته باشد از طرف دیگر دانش‌آموز با توجه به ارتباط والدینش با مدرسه، انگیزه بیشتری برای مدرسه رفتن پیدا نموده و این امر خود می‌تواند منجر به افزایش یادگیری شود (احمدی، ۱۳۸۴). همین طور میزان پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تفاوت‌های قابل توجهی با یکدیگر دارد. این تفاوت‌ها به عواملی نظیر رفتارهای ورودی شناختی، ویژگی‌های عاطفی، کیفیت آموزش، حجم کلاس، میزان مشارکت یادگیرنده در یادگیری و انگیزه پیشرفت بستگی دارد (احمدنژاد، ۱۳۷۹). پیشرفت تحصیلی نتیجه تأثیر عواملی چون ویژگی‌های فردی دانش‌آموز، سلامت جسمی و روانی، انگیزش و توانایی فرد، محیط خانه، مدرسه، گروه همسالان و انتظارات معلم و والدین، خاستگاه اجتماعی دانش‌آموز، ساختار آموزشی و ارتباط والدین با مدارس است (گلشنی فومنی، ۱۳۸۵؛ ۱۶۶). پیشرفت تحصیلی همچون بسیاری از پدیده‌ها از ترکیب عواملی چون خانه، مدرسه و جامعه به وجود می‌آید (کیامنش، سیف درخشنده، ۱۳۸۶). مدرسه به عنوان نهاد آموزشی و تربیتی، نیازمند مشارکت اولیاء دانش‌آموزان می‌باشد. کارل پاتمن مطرح می‌کند، تمامی دستاوردهای بشری، حاصل مشارکت شهروندان در امور مختلف اجتماعی بوده است (بولز و دونووان، ۲۰۰۲، ۳۷۳).

پژوهش‌های متعدد نشان می‌دهد که پیشرفت تحصیلی از جمله عوامل و متغیرهاست که وجود آن به نوع و شدت عوامل دیگر چون مشارکت والدین وابسته است. پژوهش بهبودی (۱۳۸۷) نشان داد که هر قدر والدین در مسائل مدرسه فرزندان‌شان بیشتر مشارکت کنند پیشرفت تحصیلی کودکان افزایش می‌یابد. لواسانی و همکاران (۱۳۸۶) در تحقیق خود نشان دادند که درگیری والدین در امر تحصیلی ضرایب معناداری برای پیش بینی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارند. تحقیق شمعی‌زاده و احمدی (۱۳۸۷) نشان داد که آموزش منظم به والدین بر روابط متقابل و خرده مقیاس‌های روابط خانوادگی، انطباق‌پذیری و همبستگی خانواده و پیشرفت تحصیلی فرزندان تأثیر مثبت داشته است. یزدخواستی و عباس‌زاده (۱۳۸۶) در تحقیق خود نشان دادند که هر چه اولیا بیشتر احساس کنند که مشارکت‌شان در مدرسه تأثیر مثبت دارد، بیشتر مشارکت می‌کنند. همچنین آن‌ها به این نتیجه دست یافتند که دغدغه روانی اولیا در خصوص پیشرفت تحصیلی فرزندان بر میزان مشارکت آن‌ها تأثیر دارد. و نیز پژوهش اکبری (۱۳۸۵) و کیامنش و سیف درخشنده (۱۳۸۶) نشان داد بین نظارت والدین با پیشرفت تحصیلی رابطه‌ای معنادار وجود دارد.

سیندر و همکاران^۱ (۲۰۰۵) در پژوهش خود به این نتیجه دست یافتند که نگرش والدین نسبت به معلم، مدرسه و دوستان در عملکرد تحصیلی کودکان تأثیر دارد. نتایج تحقیق دهقانپور و همکاران (۱۳۹۴)، نشان می‌دهد از بین مؤلفه‌های فرهنگ مدرسه فقط تأثیر مؤلفه‌های مشارکت والدین بر پیشرفت تحصیلی معنادار است. اندازه‌ی مدرسه و فرهنگ مدرسه روی هم قادر به تبیین ۱۶ درصد از پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان هستند. در همین رابطه مایلز و همکاران^۲ (۲۰۰۳) به این نتیجه دست یافتند که رابطه‌ای بین درآمد خانواده و مشارکت در آموزش و پرورش وجود دارد و هر چه خانواده از درآمد بیشتری برخوردار باشد مشارکت مالی و وسایل علمی - آموزشی آن‌ها به مدرسه فرزندان‌شان زیاد است و این تأثیر بسزایی در فرآیند علمی - آموزشی و تفریحی دانش‌آموزان می‌گذارد. کریستسون و جان^۳ (۲۰۰۳) به این نتیجه دست یافتند که انتظارات والدین از فرزندان تأثیر بیشتری بر پیشرفت

1. Synder & et al
2. Milis & et al
1. Christensen and Jan

تحصیلی آن‌ها دارد و همچنین یون و کاسوم^۱ (۲۰۰۸) در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که مشارکت والدین نقش عمده‌ای در آموزش و پرورش فرزندان دارد و والدین می‌توانند سطح تعامل، عملکرد تحصیلی و آینده اجتماعی کودکان خود را تحت تأثیر قرار دهند.

چانگ کونگ و مینگ لی^۲ (۲۰۰۸)؛ در پژوهشی به بررسی نوع و میزان مشارکت والدین در امور مدارس پرداخته‌اند و دریافتند که والدین می‌توانند به چند روش مشارکت داشته باشند؛ همچنین در این پژوهش یافته‌ها از آن حکایت دارند که نمرات دروس دانش‌آموزان به طور مستقیم با رفتار مادر و پدر پیش‌بینی می‌شوند؛ به عبارت دیگر، میزان مشارکت والدین، پیش‌بینی کننده موفقیت دانش‌آموزان است.

سان و همکاران^۳ (۲۰۰۹) معتقد هستند عواملی چون فرهنگ‌پذیری خانواده، مشارکت والدین در امور مدرسه و دبستگی فرزندان به خانواده، آموزش مذهبی والدین به فرزندان، آموزش خانوادگی، نظارت و کنترل موقعیت اجتماعی و اقتصادی و تعارض خانواده با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان مرتبط است. فرن و کوک^۴ (۲۰۱۰) گزارش کردند که مشارکت والدین برای آماده‌سازی والدین و مدیران نیز اهمیت زیادی دارد و یک موضوع کلیدی است و مشارکت والدین باعث بهبود عملکرد مدرسه نیز خواهد شد. مارگارت^۵ (۲۰۱۱) در تحقیق خود به این نتیجه رسید، که مشارکت والدین در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر است. نتایج پژوهش قلی زارعی و همکاران (۲۰۱۷) که با هدف اثربخشی مشارکت والدین، معلم و دانش‌آموزان بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان سال سوم متوسطه به روش آزمایشی انجام گردیده، نشان داد مشارکت والدین و معلمان باعث بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان شده است. همچنین، اجرای این برنامه باعث بهبود عملکرد دانش‌آموزان پسر گردید، اما در مورد دختران تفاوتی معنادار مشاهده نشد.

بررسی‌های صورت گرفته نشان می‌دهد که در حال حاضر مشارکت دانش‌آموزان در امور مدارس بسیار محدود است و این امر مشکلاتی را بر سر راه مدارس جهت تحقق اهداف‌شان ایجاد نموده است. در پژوهشی با عنوان مشارکت والدین در فعالیت‌های مرتبط با مدارس که توسط دهینگرا، منهاس و سیتی^۶ در سال (۲۰۰۷) انجام شد این نتیجه به دست آمد که مشارکت والدین در مدارس محدود بوده و فقط تعداد خیلی کمی از آن‌ها عضو انجمن اولیاء و مربیان بودند (گوهری و همکاران، ۱۳۹۳).

در کل امروزه مشارکت جدی خانواده‌ها بیش از پیش احساس می‌شود، زیرا بدون همکاری و توجه لازم والدین پیشرفت کودک با مشکل روبرو می‌شود. آموزش مؤثر در مدارس بدون مشارکت جدی والدین نمی‌تواند به نحو شایسته‌ای صورت پذیرد و ضروری است آموزگاران و مسئولان مدرسه از محیط زندگی، فرهنگ و ارزش‌های حاکم بر آن محیط آگاهی یابند تا بتوانند برنامه‌های آموزشی را با استفاده از تجارب زندگی دانش‌آموزان و با همکاری والدین وی بارور نمایند. لذا با توجه به اهمیت موضوع، پژوهش حاضر به دنبال پاسخ به این سؤالات می‌باشد که:

الف- اهداف تحقیق:

۱. تعیین رابطه بین نظارت والدین و پیشرفت فرزندان‌شان.
۲. تعیین رابطه بین همکاری والدین دانش‌آموزان و فعالیت‌های مدرسه.
۳. تعیین رابطه بین ارتباط معلمان و آگاهی والدین از رفتار و عملکرد فرزندان‌شان.

ب- فرضیه‌های پژوهشی عبارتند از:

۱. بین نظارت والدین و پیشرفت فرزندان‌شان رابطه وجود دارد؟
۲. بین همکاری والدین دانش‌آموزان و فعالیت‌های مدرسه رابطه وجود دارد؟
۳. بین ارتباط معلمان و آگاهی والدین از رفتار و عملکرد فرزندان‌شان رابطه وجود دارد؟

۲- روش پژوهش

پژوهش حاضر به روش گردآوری داده‌های تحقیق، توصیفی از نوع همبستگی؛ و در طبقه بندی تحقیقات بر اساس هدف به دلیل کاربردی بودن، از نوع پژوهش‌های کاربردی می‌باشد. جامعه آماری پژوهش، والدین دانش‌آموزان دختر مشغول به تحصیل در پایه‌ی اول ابتدایی شهر یاسوج که داری مدرک تحصیلی فوق دیپلم و بالاتر بود که تعداد آن‌ها (۳۰۰) نفر بودند، و بر اساس جدول نمونه‌گیری گرجسی و مورگان تعداد (۱۶۹) نفر با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای به عنوان نمونه آماری انتخاب و داده‌های مورد نیاز جمع‌آوری گردید. ابزار جمع‌آوری اطلاعات در این تحقیق برای سنجش مشارکت والدین از پرسشنامه استفاده شد. برای گردآوری و تدوین مبانی نظری موضوع و بررسی سوابق پژوهش، از روش کتابخانه‌ای و در مرحله میدانی نیز پرسشنامه مورد استفاده قرار گرفته شد. در این پژوهش برای تحلیل داده‌ها و پی بردن به رابطه میان متغیرهای پیش‌بین و متغیر ملاک از

2. Yun & Kusum
3. Cheung Kong & Ming Li
4. Sun & et al
5. Friend & cook
6. Margaret
7. Dhingra, Menhas Sethi

روش ضریب همبستگی گشتاوری اسپیرمن و پیرسون استفاده گردید. به منظور بررسی توزیع نرمال بودن موانع مشارکت از آزمون کولموگوروف اسمیرنوف (KS)، استفاده شد. برای تعیین روایی پرسشنامه پژوهش، پس از بررسی کتابخانه‌ای، و براساس مبانی نظری و آرای اساتید صاحب‌نظر، پرسش‌ها طراحی شد.

۱-۲- آلفای کرونباخ: روایی و پایایی پرسشنامه

یکی از مهمترین نکات در پژوهش‌ها اجتماعی برخورداری گویه‌ها از روایی و پایایی است. چرا که این امر نمایانگر مقبولیت میزان دقت پژوهش‌های اجتماعی است.

۲-۲- پایایی پرسشنامه

منظور از پایایی، طرح این سوال است که ابزار اندازه‌گیری، تا چه حد دارای دقت است. بنابراین زمانی یک ابزار اندازه‌گیری پایا است که در صورت تکرار اندازه‌گیری همان نتایج بدست آید. بدیهی است که هر چه میزان آلفا بالاتر باشد، پایایی مقیاس بیشتر خواهد بود.

$$r_a = \frac{k}{k-1} \left(1 - \frac{\sum_{i=1}^k s_i^2}{\sum_{i=1}^k s_i} \right)$$

جدول شماره (۱): میزان آلفای کرونباخ متغیرها

متغیرها	تعداد گویه	میزان آلفای کرونباخ
نظارت والدین	۶	۰/۷۱
همکاری والدین	۶	۰/۷۵
آگاهی والدین از رفتار دانش‌آموزان	۶	۰/۷۶
فعالیت‌های مدرسه	۶	۰/۷۷
ارتباط والدین و معلمان	۶	۰/۸۳

۳- تفسیر توصیفی

با توجه به آزمون روایی و همانطور که از مقدار آلفای تک تک گویه‌ها و مقدار آلفای کل بر می‌آید، سنجش ما از گویه‌های مناسب انتخاب شده‌اند و با توجه به مقدار آلفای نظارت والدین (۰/۷۴)، همکاری والدین (۰/۷۵)، آگاهی والدین از رفتار دانش‌آموزان (۰/۷۶)، فعالیت‌های مدرسه (۰/۷۷)، ارتباط با معلمان (۰/۸۳)، گویه‌های تحقیق از روایی بالایی برخوردارند.

جدول شماره (۲): آمار استنباطی: آزمون کولموگوروف اسمیرنوف برای بررسی نرمال بودن توزیع متغیرهای پژوهش

متغیرها	میزان آزمون کولموگوروف اسمیرنوف	سطح معناداری آزمون کولموگوروف اسمیرنوف
پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان	۳/۵۹	۰/۰۰۰۱
نظارت والدین	۱/۱۶	۰/۱۳۴
همکاری والدین	۱/۲۸	۰/۰۷۶
آگاهی والدین از رفتار دانش‌آموزان	۱/۲۶	۰/۰۸۶
فعالیت‌های مدرسه	۱/۲۵	۰/۰۸۷
ارتباط والدین و معلمان	۱/۲۷	۰/۰۸۰

این آزمون به مقایسه تابع توزیع تجمعی مشاهده شده با تابع توزیع تجمعی نظری (مورد انتظار) در یک متغیر رتبه ای می‌پردازد. به عبارتی در این آزمون، توزیع یک صفت در یک نمونه با توزیعی که برای آن در جامعه مفروض است مقایسه می‌شود. چنانچه سطح معناداری در این آزمون از ۰/۰۵ بزرگتر باشد می‌توان استنباط نمود که توزیع نرمال است. و می‌توان در این پژوهش از آزمون‌های پارامتریک استفاده شود. با توجه به آزمون فوق و سطح معناداری همه متغیرها (بجز در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان) که بر اساس معیار رتبه‌ای نام‌گذاری و نمره‌دهی شده است، که بیشتر از ۰/۰۵ است، می‌توان استنباط نمود که همه متغیرها از توزیع نرمال پیروی می‌کنند. و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان غیر نرمال بوده بنابراین در فرضیه اول از آزمون همبستگی اسپیرمن و در آزمون فرضیه‌های بعدی از آزمون همبستگی پیرسون استفاده شده است.

۴-۴- آزمون استنباطی فرضیه‌های پژوهش

فرضیه شماره ۱: بین نظارت والدین و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه وجود دارد؟

جدول شماره (۳): ضریب همبستگی میان نظارت والدین و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان

متغیرها	میانگین	انحراف معیار	همبستگی پیرسون	آماره همبستگی
نظارت والدین	۲/۶۱	۰/۶۶۵	ضریب همبستگی	۰/۹۰۸
پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان	۳/۱۹	۰/۶۳۸	معناداری	۰/۰۰۰۱

بر اساس نتایج حاصله از آزمون ضریب همبستگی اسپیرمن بین مؤلفه نظارت والدین و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه‌ای معنادار وجود دارد لذا فرضیه فوق‌الذکر با قوت بالا مورد تأیید قرار می‌گیرد چون ضریب معناداری ۰/۰۰۰۱ می‌باشد پس فرضیه با ۹۹٪ اطمینان قابل قبول است.

$$r=0/908 \quad \text{Sig}=0/0001$$

فرضیه شماره ۲: بین همکاری والدین دانش‌آموزان و فعالیت‌های مدرسه رابطه وجود دارد؟

جدول شماره (۴): ضریب همبستگی میان همکاری والدین دانش‌آموزان و فعالیت‌های مدرسه

متغیرها	میانگین	انحراف معیار	همبستگی پیرسون	آماره همبستگی
همکاری والدین	۳/۳۹	۰/۶۸۵	ضریب همبستگی	۰/۷۶۲
فعالیت‌های مدرسه	۳/۷۵	۰/۷۰۶	معناداری	۰/۰۰۰۱

بر اساس نتایج حاصله از آزمون ضریب همبستگی پیرسون بین مؤلفه همکاری والدین و فعالیت‌های مدرسه رابطه معناداری وجود دارد لذا فرضیه فوق‌الذکر با قوت بالا مورد تأیید قرار می‌گیرد چون ضریب معناداری ۰/۰۰۰۱ می‌باشد پس فرضیه با ۹۹٪ اطمینان قابل قبول است.

$$r=0/762 \quad \text{Sig}=0/0001$$

فرضیه شماره ۳: بین ارتباط معلمان و آگاهی والدین از رفتار و عملکرد فرزندانشان رابطه وجود دارد؟

جدول شماره (۵): ضریب همبستگی ارتباط والدین با معلمان در آگاهی از رفتار و عملکرد دانش‌آموزان

متغیرها	میانگین	انحراف معیار	همبستگی پیرسون	آماره همبستگی
ارتباط معلمان	۲/۷۳	۰/۶۸۶	ضریب همبستگی	۰/۷۸۱
آگاهی والدین از عملکرد فرزندانشان	۳/۳۹	۰/۸۹۴	معناداری	۰/۰۰۰۱

بر اساس نتایج حاصله از آزمون ضریب همبستگی پیرسون بین مؤلفه ارتباط معلمان و آگاهی والدین از فعالیت‌ها و عملکرد فرزندانشان رابطه‌ای معنادار وجود دارد لذا فرضیه فوق‌الذکر با قوت بالا مورد تأیید قرار می‌گیرد چون ضریب معناداری ۰/۰۰۰۱ می‌باشد پس فرضیه با ۹۹٪ اطمینان قابل قبول است.

$$r=0/781 \quad \text{Sig}=0/0001$$

۵- بحث و نتیجه‌گیری

از آنجائیکه رابطه خانواده و مدرسه تعاملی و دوطرفه است. هر دو نهاد تربیتی باید به نقش خود عمل کنند تا تعلیم و تربیت ثمربخش شوند. وجود معلمان با صلاحیت در مدارس، خلاء وجود پدر و مادر را پر نمی‌کند و وجود والدین توانا و قابل نیز نمی‌تواند جای مدرسه را بگیرد. همکاری و هماهنگی این دو نهاد مهم در یک برنامه واحد و منسجم می‌تواند ثمربخش باشد. شکل‌گیری شخصیت و چگونگی رشد روانی کودکان بیش از همه در گرو عملکرد خانواده و مدرسه است. این دو نهاد اجتماعی است که بزرگترین مسئولیت را در رشد و تکامل شخصیت کودکان برعهده دارند. وقتی که رفتار معلمان و اولیای مدرسه و نیز رفتار پدر و مادر و اولیای خانواده با موازین تعلیم و تربیت و روانشناسی کودک و رشد او مطابقت نداشته باشد، سلامت روانی و اجتماعی کودکان به مخاطره می‌افتد. پس در پرتو همدلی و همسویی این دو نهاد مهم آموزشی و تربیتی یعنی خانواده و مدرسه، بسیاری از مشکلات و تنگناهای نظام تعلیم و تربیت حل خواهد شد.

در نتیجه پژوهش حاضر با هدف واکاوی اهمیت مشارکت والدین درباره آگاهی از وضعیت تحصیلی فرزندان خود در پایه اول ابتدایی (پسران) شهر یاسوج انجام شده است. که نتایج به دست آمده نشان داد رابطه مؤلفه‌های مشارکت والدین (نظارت والدین و

پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، همکاری والدین و فعالیت‌های مدرسه، ارتباط بین والدین و معلمان در رفتار و عملکرد دانش‌آموزان، با وضعیت و پیشرفت تحصیلی فرزندانشان معنادار می‌باشد.

یافته‌های سؤال اول پژوهش حاکی از آن است که بین نظارت والدین و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه‌ای معنادار وجود دارد. این یافته پژوهش با نتایج یافته‌های پژوهش کیامنش و سیف درخشنده (۱۳۸۶)، و کریستنسون و جان (۲۰۰۳)، و مارگارت (۲۰۱۱)، و چانگ کونگ و مینگ لی (۲۰۰۸)، که در تحقیق خود به این نتیجه دست یافتند بین نظارت و انتظارات والدین با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه‌ای معنادار وجود دارد؛ همینطور با تحقیق بهبودی (۱۳۸۷)، به این نتیجه دست یافت پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان با نظارت و مشارکت والدین در ارتباط است، همسو است.

یافته‌های سؤال دوم پژوهش حاکی از آن است که بین مؤلفه‌های همکاری والدین و فعالیت‌های مدرسه رابطه‌ای معنادار وجود دارد. این یافته پژوهش با نتایج یافته‌های پژوهش سان و همکاران (۲۰۰۹)، و دهینگرا، منهاس و سیتی در سال (۲۰۰۷)، و فرند و کوک (۲۰۱۰)، که در تحقیق خود به این نتیجه دست یافتند بین مشارکت والدین و فعالیت‌هایی که در مدرسه برای پیشرفت وضعیت تحصیلی دانش‌آموزان انجام می‌گیرد رابطه معناداری وجود دارد.

یافته‌های سؤال سوم پژوهش حاکی از آن است که بین مؤلفه‌های ارتباط بین والدین و معلمان و رفتار و عملکرد دانش‌آموزان رابطه‌ای معنادار وجود دارد. این یافته پژوهش با نتایج یافته‌های پژوهش زارعی و همکاران (۱۳۹۶)، و یون و کاسوم (۲۰۰۸)، و سان و همکاران (۲۰۰۹)، دهقانپور و همکاران (۱۳۹۶)، که در تحقیق خود به این نتیجه دست یافتند بین ارتباط میان والدین و معلمان بر رفتار و عملکرد دانش‌آموزان رابطه‌ای معنادار وجود دارد.

در مجموع در تبیین یافته‌های پژوهش می‌توان گفت که مدرسه یکی از نهادهای تربیتی و آموزشی مهم است که نیازمند مشارکت اولیای دانش‌آموزان است. شماری از نظریه پردازان بر این باورند که بیش‌تر کارهای مردم در سراسر جهان بر محور مشارکت می‌گردد و جلب و مشارکت والدین نیز از عوامل مهم و لازم مدیریت آموزشی است. نتایج تحقیقات شیربیگی و همکاران (۱۳۹۴)، و آهی و همکاران (۱۳۹۶)، نشان می‌دهد که والدین بر اهمیت و ضرورت و مشارکت در امور مدرسه واقف‌اند. خانواده با ارائه بسیاری از اطلاعات مربوط به ویژگی‌های رفتاری کودکان و نوجوانان می‌تواند در جهت شناخت مسائل تربیتی و چاره‌جویی آن‌ها مدرسه را یاری دهند. شاید بتوان گفت مهمترین عامل مؤثر در شکل‌گیری نگرش دانش‌آموزان نسبت به تحصیل خانواده است. اینکه والدین با دانش‌آموزان و درس و تحصیلی او چگونه برخورد کنند و در الگوهای تربیتی خود برای چه نوع رفتارهایی ارزش قایل می‌شوند، یکی از اجزای اساسی در شکل‌گیری نگرش دانش‌آموزان نسبت به تحصیل است. مشارکت والدین می‌تواند فواید زیادی سوق یافتن امکانات معنوی، علمی، آموزشی و تربیتی و مالی جامعه به مدرسه گردد که در پرتو چنین رویدادی نیروهای انسانی خلاق، ماهر و متخصص به نحو مطلوب پرورش می‌یابند. همچنین موجب شناخت ویژگی‌های روانی دانش‌آموزان، بررسی نارسایی‌های آموزشی و کمک به برنامه‌ریزی و اجرای برنامه‌های آموزشی و کمک به شناخت علل رفتارها و اصلاح آن‌ها شود و یا همانطور که در این پژوهش به دست آمد می‌تواند موجب بهبود عملکرد تحصیلی شود. نتایج به دست آمده از این پژوهش پیشنهاد می‌کند که جهت بهبود پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان از طریق مشارکت والدین اقدام گردد. ضروری است که نگرش مدیران و تصمیم‌گیران آموزش و پرورش از نظام آموزشی متمرکز و عدم اطمینان به همکاری گروهی و محدود شدن تعامل خانه و مدرسه به مسائل مالی به سمت تلاش برای بازآفرینی و بازسازی جو مدارس از راه برنامه‌ریزی برای تغییر نگرش در محیط و بسترسازی مشارکت همگانی تغییر یابد. بررسی دلایل و زمینه‌های مؤثر بر مشارکت والدین در مدارس و همچنین دلایل دیگر مؤثر بر پیشرفت تحصیلی به عنوان موضوعی بر پژوهش‌های آینده مفید به نظر می‌آید.

با توجه به اثرات مهم مشارکت و همکاری اولیای پیشنهادی زیر در جهت نزدیک‌تر شدن خانواده و مدرسه ارائه می‌گردد: این پیشنهادها بر اساس تجربیات موفق برخی از کشورها و با توجه به مطالعات و تحقیقاتی است که در ایران در زمینه‌ی همکاری خانواده و مدرسه انجام گرفته است.

۱- تشکیل جلسات بر اساس نیازها: برای جلب همکاری اولیای لازم است جلساتی در طی سال برای آنان ترتیب داده شود که صرفاً به منظور رفع کمبودهای مالی مدرسه طراحی نشده است، بلکه با توجه به نیازهای خاص اولیای که می‌تواند در هر مدرسه شرکت فعال داشته باشند طراحی شده - است. چنان چه جو حاکم در این جلسات جو قبول و پذیرش یکایک شرکت کنندگان باشد، اولیای احساس خواهند کرد وجودشان در جلسات لازم است و نقشی مؤثر در آموزش و پرورش فرزندان خود دارند.

۲- تشکیل جلسات توسط معلمان: براساس بررسی‌های انجام شده، اولیای از جلسات محدودتر و کم جمعیت‌تر که توسط معلم کلاس ترتیب می‌یابد استقبال بیشتری می‌نمایند. پیشنهاد می‌شود که دعوت‌کننده‌ی جلسات لزوماً مدیر مدرسه نباشد، بلکه معلمان به مناسبت‌های مختلف والدین دانش‌آموزان کلاس خود را به مدرسه دعوت کنند. در این جلسات معلمان فرصتی خواهند یافت تا ضمن گفتگو با اولیای در زمینه‌ی مسائل خاص مربوط به کلاس با والدینی که کمتر در مدرسه ظاهر می‌شوند و با توجه به مشکلات فرزندانشان لازم است همکاری بیشتر با مدرسه داشته باشند، به طرح مسائل مورد نیاز بپردازند یا برای ملاقات خصوصی و جلب همکاری آنان قرار بگذارند.

۳- آموزش مدیران و معلمان در زمینه‌ی ارتباط با خانواده: از آن جا که موفقیت جلسات اولیای و مربیان در گرو مهارت‌ها و توانایی‌های ارتباطی مجریان و اداره‌کنندگان این جلسات است پیشنهاد می‌گردد که مدیران، معلمان و همه‌ی کسانی که مسؤولیت

اداره‌ی این قبیل جلسات را به عهده دارند، در مورد ارتباط با اولیاء و تفاوت‌های فرهنگی اجتماعی آنان و چگونگی ارائه‌ی کمک‌های ضروری به آنان، آموزش جامع دریافت دارند.

۴- **انجام تحقیقات در مورد انجمن‌های اولیاء و مربیان:** به منظور بررسی اثر بخشی انجمن‌های مدارس و تلاش برای بهبود آن، پیشنهاد می‌گردد تحقیقات وسیعی از طرف انجمن اولیاء و مربیان وزارت آموزش و پرورش، دانشگاه‌ها و سایر.

۵- **فضای مدرسه:** مؤسسات آموزش عالی در زمینه‌ی نحوه‌ی اداره‌ی جلسات، محتوای برنامه‌ها، ارزشیابی آن و آزمایش راه‌ها و روش‌های جدید اداره‌ی جلسات انجام گیرد تا مدیران بتوانند با تکیه بر تجربیات خود و بهره‌گیری از این نوع پژوهش‌ها تحولی در انجمن‌های اولیاء و مربیان ایجاد نمایند.

لازمه‌ی از میان برداشتن مرز میان خانواده و مدرسه فراهم نمودن محیطی است که اولیاء بتوانند آزادانه در ساعات مختلف بدون احساس مزاحمت به مدرسه رفت و آمد داشته باشند. معماری مدرسه و ترتیب فضاهای مختلف داخل ساختمان عامل مهمی در فراوانی مراجعه‌ی اولیاء به مدرسه است.

پیشنهاد می‌گردد به هنگام طراحی فضاهای آموزشی و در ترتیب دادن و تقسیم فضا برای فعالیت‌های مختلف آموزشی و پرورشی مدرسه، فضاها و مکان‌های خاصی نیز برای پذیرش اولیاء در نظر گرفته شود تا اولیاء به هنگام مراجعه به مدرسه در محیطی که خصوصی بودن مراجعه‌ی آنان را تضمین نماید، بتوانند با معلم، مشاور یا مدیر مدرسه صحبت کنند یا در ساعتی از روز بتوانند با حضور در این مکان‌ها به انجام فعالیت‌های برنامه‌ریزی شده در جهت تکمیل و تقویت آموزش و پرورش مدرسه بپردازند.

۶- **مسئول رابطه با خانواده:** از تجربیات مفید در زمینه‌ی بهبود رابطه با اولیاء که می‌توان در ایران به خصوص در مدارس پر جمعیت و پر مسأله اجرا نمود. طرح میانجی یا واسطه‌ی خانه و مدرسه است. میانجیگری، مجموعه فعالیت‌هایی است که به وسیله‌ی افراد با نام میانجی یا مسئول رابطه با خانواده انجام می‌گیرد. وظیفه میانجی که لازم است قبل از تصدی این پست آموزش جامعی دریافت کرده باشد، این است که از یک طرف با تنظیم فعالیت‌های خاص اولیاء را به درک بهتر قوانین و انتظارات مدرسه و نظارت بیشتر تحصیل و رفتار فرزندان‌شان تشویق نماید و از طرف دیگر به معلمان در درک بهتر مسائل خانوادگی دانش‌آموزان و شناخت عمیق‌تر خصوصیات فرهنگی خانواده‌ها کمک کند. از وظایف دیگر میانجی که نقشی به مراتب وسیع‌تر از یک مشاور به عهده دارد، این است که با بررسی مشکلات خاص هر دانش‌آموز ضمن تماس با معلمان مختلف، با خانواده و در صورت لزوم با تماس و جلب حمایت سازمان‌های خارج از مدرسه (بنیادهای فرهنگی، مذهبی، درمانی، حقوقی) دانش‌آموزان را در رفع مشکلات مختلفی که مانع ادامه‌ی تحصیل ثمر بخش و بهداشت و سلامت روانی آنان می‌گردد، یاری نماید.

منابع

۱. افضل‌خانی، مریم؛ پاکروان، مژگان. (۱۳۹۲). بررسی شیوه‌های پهنه در مشارکت اثربخش اولیاء و مردم در مدارس؛ فصلنامه پژوهش در برنامه ریزی درسی (دانش و پژوهش در علوم تربیتی-برنامه ریزی درسی) جلد ۲، شماره ۹، صص ۱۳۷-۱۴۶.
۲. احمدنژاد، کارن. (۱۳۷۹). تأثیر فقدان پدر در پیشرفت تحصیلی دانشجویان ابتدایی در استان کردستان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد؛ دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرکزی تهران.
۳. احمدی، محسن. (۱۳۸۴). روانشناسی پرورش و تربیت کودک، اصفهان، چاپ دوم، انتشارات شهید حسین فهمیده.
۴. آهی، قاسم؛ منصوری، احمد؛ درتاج، فریبرز؛ دلاور، علی؛ ابراهیمی قوام، صغری. (۱۳۹۵). مدل‌یابی رابطه بین درگیری تحصیلی والدین و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی با توجه به نقش میانجی انگیزش و درگیری تحصیلی دانش‌آموز؛ مجله: دست‌آوردهای روان‌شناختی؛ سال بیست و سوم - شماره ۲، ۹۰-۶۹.
۵. البرزی، شهلا (۱۳۸۲). روش‌های نوین ارتباط والدین با مدرسه، انتشارات پژوهشکده‌ی خانواده.
۶. اکبری، فاطمه. (۱۳۸۵). بررسی نقش آموزش خانواده در آموزش کودکان توسعه از دیدگاه دانش‌آموزان دوره متوسطه شهر آق‌قلا، پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی واحد ساری.
۷. بهبودی، هایده. (۱۳۸۷). اهمیت مشارکت والدین در فعالیت‌های مدرسه؛ تعلیم و تربیت استثنائی؛ شماره ۸۷، صص ۷۰-۶۵.
۸. جهانیان، رمضان. (۱۳۸۸). استراتژی‌های توسعه مشارکت در واحدهای آموزشی از دیدگاه مدیران مدارس، مجله تحقیقات مدیریت آموزشی، دوره ۱، شماره ۱، صص: ۱۱۴-۱۳۰.
۹. دهقان پور، آزاده؛ پارسا، عبدالله؛ مهرعلی زاده، یداله. (۱۳۹۴). بررسی رابطه‌ی بین اندازه‌ی مدرسه، فرهنگ مدرسه و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در مدارس راهنمایی و متوسطه دخترانه‌ی دولتی شهر اهواز؛ مجله: علوم تربیتی، شماره ۱۰۰، صص ۹۸-۶۷.
۱۰. زنجانی‌زاده، هما؛ دانایی، مجید؛ سلیمی‌نژاد، مهدی. (۱۳۱). بررسی میزان مشارکت خانواده‌ها در مدارس استان خراسان رضوی و عوامل مؤثر بر آن؛ فصلنامه علمی - ترویجی جامعه‌شناسی آموزش و پرورش؛ جلد ۱، شماره ۱، صص ۱۰۱-۷۱.
۱۱. شیربگی، ناصر؛ عزیزی، نعمت‌اله؛ امیری، شیلا. (۱۳۹۴). واکاوی مفهوم "مشارکت و مداخله در آموزش فرزندان" از دیدگاه والدین و معلمان؛ مجله علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز، جلد ۲۲، شماره ۲، صص ۲۱-۵۴.

۱۲. شمعی‌زاده، پروین؛ احمد، سید احمد. (۱۳۸۷). تاثیر آموزش منظم به والدین بر روابط خانوادگی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه شهرستان فلاورجان؛ پژوهش در برنامه‌ریزی درسی (دانش و پژوهش در علوم تربیتی - برنامه‌ریزی درسی)، دوره ۲۲، شماره ۱۸ - ۱۷، صص ۱۸۶ - ۱۶۵.
۱۳. قلی‌زارعی، مهدی؛ سهرابی، نادره؛ سامانی، سیامک. (۱۳۹۵). اثر بخشی طرح مثلث موفقیت در افزایش عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان؛ رهیافتی نو در مدیریت آموزشی؛ شماره ۲۸، صص ۳۹ - ۲۷.
۱۴. کیامنش، علیرضا؛ سیف‌درخشنده، سعید. (۱۳۸۶). بررسی رابطه ادراک از زمینه خانوادگی و مدرسه‌ای با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پسر پایه سوم دبیرستان‌های شهر اردبیل؛ فصلنامه علمی - پژوهشی روانشناسی دانشگاه تبریز، سال دوم، شماره ۶.
۱۵. کیوان‌زاده، محمد؛ کیوان‌زاده، هدیه؛ غلامعلی‌لوانسانی، مسعود؛ سعیدا اردکانی، سعید؛ رجبی‌پور میبدی، علیرضا. (۱۳۸۶). رابطه فعالیت تحصیلی، انگیزه پیشرفت، هوش هیجانی و متغیرهای بافتی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان؛ فصلنامه روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، سال سی و هفتم، شماره ۱، صص ۹۷ - ۷۳.
۱۶. گوهری، زهره؛ جمشیدی، لاله؛ امین‌بیدختی، علی‌اکبر (۱۳۹۳)؛ شناسایی موانع مشارکت والدین در امور مدارس مقطع ابتدایی شهر سمنان؛ فصلنامه مطالعات برنامه‌ریزی آموزشی؛ دوره ۴، شماره ۷، صص ۱۳۳ - ۱۶۲.
۱۷. گلشنی‌فومنی، معصومه. (۱۳۸۵). جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، تهران: انتشارات دوران.
۱۸. مدرسه‌هوشمند. (۱۳۹۴). روابط تعاملی دو طرفه بین خانه و مدرسه، مجله از لینک، شماره ۲، صص ۴۸ - ۵۲.
۱۹. میرکی‌زاده، مهدی؛ ستاری، صدرالدین. (۱۳۹۶). بررسی رابطه مشارکت والدین با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه پنجم شهر گرگان؛ مطالعات علوم اجتماعی ایران، سال چهاردهم، شماره پنجاه و پنجم.
۲۰. یزدخواستی، بهجت؛ عباس‌زاده، محمد. (۱۳۸۶). بررسی عوامل مؤثر بر مشارکت والدین دانش‌آموزان در امور مدرسه‌ای دانش‌آموزان مقطع متوسطه استان آذربایجان شرقی؛ مجله علوم تربیتی و روانشناسی، شماره ۳، صص ۶۲ - ۴۵.
21. Bowler, S., & Donovan, T. (2002). Institutions about Citizen Influence on Government, B. J. Pol. S. 32, 370 - 390.
22. Christensen, S; Jane, C. (2003). Pare education, web site Dev Development Center For in Formation technology impacts children.
23. Cheung Kong, Siu; Ming Li, Kai (2008): Collaboration between school and parents to foster information literacy: Learning in the information society; available at <http://www.elsevier.com>.
24. Dhingra, R.; Manhas, S., and Sethi, N. (2007). Involvement of Parents in School Related Activities. J. Soc. Sci., 15(2), 161-167.
25. Friend, M; & Cook, L. (2010). Interactions: Collaboration skills for school professionals. (6th Ed.). Columbus, OH: Pearson.
26. Synder, S. R; schulen berg, J. E. (2005). Parent beliefs and children's achievement trajectories during the trans ition to school in Asian American and European American Families International, Journal of Behavioral development, Vol.29, No.6, pp.505-515.
27. Sun Y; Li, Y. (2009). Post divorce Family Stability and Changes in Adolescents' Academic Performance: A Growth-Curve Model, Journal of Family Issues, Vol.30, No.11, pp. 1527-39.
28. Margaret A. M. (2011). The relation between parent Involvement and student Academic Achievement: parent, teacher and child perspectives, A thesis for the degree master of science, Ohio University.
29. Miles, I; Gurt, J; Zhaojan, E. (2003). Family income and participation in education, Journal of European psychology of Education, Vol.24, No.2, pp.263-277.
30. Yun, M; Kusum, S. (2008). Parents' relationships and involvement: Effects on students' school engagement and performance, Research in Middle Level education Online, Vol.31, No.10, pp.1-11.

Parental Involvement Study on Female Students' Education Status at First Grade

Abstract

This study was conducted to investigate the parental participation of students in the first grade of elementary school (Yasuj) with a descriptive correlational research method. The statistical population of the study was parents of female students attending primary school in Yasuj who had postgraduate degrees and higher, according to Yasuj Education Department statistics (300). This statistical population included 169 people using Krejcie and Morgan sampling table. The number of people was selected by cluster random sampling method and the required data were collected. The face and content validity of the Parent Participation Questionnaire was approved by experts and professors and its reliability was estimated 0.76 using Cronbach's alpha method. Data were analyzed using descriptive and inferential statistics (Kolmogorov-Smirnov test, Pearson and Spearman correlation coefficient). The results showed that between parents' participation in awareness of their children's academic achievement in the components (parental supervision and academic achievement of students, parental involvement and school activities, parental and teacher involvement in student behavior and performance). There is a significant relationship.

Keywords: Parents, teachers, schools, participation, education

بررسی جامعه‌شناختی نقش روحانیت در انقلاب مشروطه

تاریخ دریافت: ۹۹/۰۵/۲۱

تاریخ پذیرش: ۹۹/۰۶/۰۹

کد مقاله: ۲۴۰۵۳

علی بیرقی فرد^{۱*}، فاطمه کارگر^۲، صدیقه سالاری^۳

چکیده

بیش از دو هزار سال بود که استبداد بر جامعه ایران سایه افکنده بود؛ شاه خود را مالک جان، مال و ناموس مردم می‌دانست؛ حرف او که شخص اول مملکت بود قانون محسوب می‌شد و تمام افرادی که در محدوده حکومتش می‌زیستند باید بی‌چون و چرا دستوراتش را می‌پذیرفتند و حق نداشتند در اجرای فرامین شاهنشاهی سنگ‌اندازی و عدم تبعیت را پیش بگیرند. در شرایطی که این خفقان سال‌ها بر سرتاسر جامعه ایران حاکم بود، در عصر قاجاری تحت تأثیر افکار استبدادستیزی روحانیون، تحصیل کرده‌ها و روشنفکران، جنبشی صورت گرفت که زمینه را برای تبدیل قدرت شاه از مطلقه به مشروطه فراهم ساخت. در پیروزی این جنبش، مراجع عظام و روحانیت آگاه نقش بسزایی داشتند؛ اما با دخالت‌های بیگانگان و عمال داخلی وابسته به آنان، فرهنگ کهن استبدادی و عدم انسجام میان روحانیون، این جنبش به اهداف عالی خود نرسید، خیلی زود روحانیت، حمایت خود را از آن قطع نمود و چالشی در استمداد از آن در میان روحانیون هم در داخل و هم در خارج از کشور بخصوص نجف اشرف که در آن زمان مرکز نفوذ مراجع عظام محسوب می‌شد پدیدار گشت. در این مقاله ضمن پرداختن به اوضاع جامعه ایران در آستانه انقلاب مشروطه، تلاش می‌شود به نقش پررنگ علمای دین در استبدادستیزی، برقراری عدل و مساوات اسلامی، بیداری اسلامی، در جامعه ایران عصر قاجار پرداخته شود. در این میان، چالشی را که میان روحانیون ایجاد شد؛ در حد توان علمی خود از نگاه جامعه‌شناختی بررسی می‌کنیم هرچند که پرداختن به این موضوع به مطالعات گسترده نیاز است و در این نوشتار مجالی نیست، اما هدف ما سوق دادن نگاه‌های متخصصان این رشته به این مهم است. این تحقیق از نوع تحقیقات نظری است؛ که روش گردآوری اطلاعات در آن به صورت کتابخانه‌ای است. ابزار گردآوری اطلاعات در این تحقیق، فیش‌برداری از منابع اسنادی دست اول و دست دوم است.

واژگان کلیدی: استبداد، مشروطه، مشروعه، ساخت اجتماعی، تخیل جامعه‌شناختی، تحلیل عنصری

۱- کارشناس ارشد جامعه‌شناسی (نویسنده مسئول) Fard1097A@mihanmail.ir

۲- کارشناس ارشد علوم اقتصادی

۳- کارشناس ارشد مدیریت آموزشی

۱- مقدمه

بدون شک ایران دارای تاریخی چند هزارساله است؛ اما عموم مورخان تا دو قرن پیش شناخت و اطلاع درستی از سلسله‌های حکومتی در ایران باستان نداشتند. توجه و علاقه مورخان ایرانی و غیرایرانی در قالب تحقیقات مفصل و گسترده‌ای درباره تاریخ ایران باستان از دویست سال پیش به‌طور چشمگیری افزایش یافت. از این توجه، شناخت و آگاهی‌های تازه و مفیدی درباره جامعه و حکومت در ایران، بعد از خواندن لوح‌ها و کاوش‌های باستان‌شناسی بر آثار و بقایای تمدن عظیم ایرانی در جاهای مختلف این سرزمین کهن بدست آمد که به نوبه خود، نقش بسزایی در معرفی و شناساندن فرهنگ، هنر، آیین، مذهب و زندگی اجتماعی ایرانیان به جهانیان را داشت.

لاجرم ابتدا باید از مادها شروع کنیم؛ چرا که براساس شواهد تاریخی موجود، این قوم ایرانی که در دره‌های زاگرس و کردستان امروزی می‌زیستند، با کنار گذاشتن اختلافات داخلی و غلبه بر همسایگانی که گاه‌ها بر ایران می‌تاختند، توانستند نخستین دولت و حکومت در سده هشتم پیش از میلاد در ایران بوجود آورند.

«مادها که چون دیگر ایرانیان با غرور تمام خود را آریائی می‌خواندند، در دره‌های زاگرس و کردستان امروزی میهن گزیدند و با بومیان و آشوریان Assyrians - که از بین النهرین بر ایران می‌تاختند - بزدو خورد پرداختند. آنان اندک اندک بر سرزمینهای همسایه دست انداختند و دوگانگیها و ستیزه‌های داخلی را کنار گذاشتند و توانستند در آغاز سده هشتم پیش از میلاد پادشاهی ماد را پدید آورند که رفته رفته بزرگتر و نیرومندتر شد.» (شهبازی، ۱۳۴۹: ۲۲)

«مادها قومی بودند آریایی نژاد که در آغاز سده هفتم پایان قرن هشتم قبل از میلاد دولت ماد را تشکیل دادند.» (قدیانی، ۱۳۸۴: ۳۴۰)

در شرایطی مادها توانستند حکومت تشکیل دهند که مشکلات زیادی داشتند و در درون دچار اختلاف بودند؛ هر از چند گاهی آشوریان به آنهاورش می‌بردند. دیاکو کدخدایی از دهکده‌ها که به سبب عدالتخواهی مورد توجه عموم مردم بود و مردم برای رفع اختلافات خود به او رجوع می‌کردند. از آنجایی که شاید بتوان گفت دیاکو رویای پادشاهی را در سر می‌پروراند «پس از چندی به این بهانه که نمی‌تواند به تمام کارهای مردم برسد از کارش کناره‌گیری کرد و بر اثر این کناره‌گیری دزدی و راهزنی و چپاول در میان مردم گسترشافت و سپس مردم گرد آمدند و گفتند شخصی را باید بر خود پادشاه کنیم تا امنیت و آسایش ما را تامین کند و خود به راحتی به کارهایمان بپردازیم و پس از آن مردم در صدد انتخاب شخصی برآمدند و دیاکو را به سال ۷۰۸ ق.م. به پادشاهی خود برگزیدند.» (همان: ۳۵۷) دیاکو توانست مادها را متحد کند و قدرتی ایجاد کند که دیگر آشوری‌ها نمی‌توانستند به آنها حمله ور شوند. «دیوکس به روایت هرودوت نخستین پادشاه ماد است که با متحد کردن قبایل شش گانه عمده ماد که ... مدت پنجاه و سه سال به عنوان پادشاه بر مادها حکومت کرد» (همان: ۳۶۴). با این اوصاف دیاکو وقتی به تخت شاهی نشست توانست دولت بزرگی را تشکیل دهد و مردم ماد را فرمانبردار خویش بنماید و بر آنان سلطه بلامنازع و مطلق که از ویژگی‌های حکومت استبدادی است، داشته باشد.

«بنا به فرمان دیاکو روبه رو شدن با شاه و خندیدن و آب دهان افکندن در حضور او قدغن شد و هرکسی عرایض خود را می‌بایست شخصا به شاه برساند و او همان جا به عرایض رسیدگی می‌کرد و فرمان خود را صادر می‌کرد و در هنگام وقوع جنایت مقصر را به حضور می‌طلبید و پس از رسیدگی مجازات مقصر را تعیین می‌کرد.» (همان: ۳۵۹)

بعد از مدتی «پادشاهان ماد (به روایت هرودوت که ۱۵۰ سال سلطنت کردند)» (همان: ۳۵۷) که حکومت سراسر فراز و نشیب مادها دچار ضعف و انحطاط شد و ناراضیاتی اقوام ایرانی را در پی داشت؛ پارس‌ها که خراج‌گزار آنان بودند در این شرایط بر آنان تاختند و با تصرف هگمتانه توانستند دولت ماد را سرنگون کنند.

بعد از سرنگونی قوم ماد، قوم دیگری که توانست در ایران حکومت تشکیل دهد و در سراسر تاریخش نمونه‌های طبقاتی تخمگی و نژادی مشاهده می‌شود قوم پارس است. این قوم که خود را آریایی می‌نامیدند و بر آریایی بودن خودشان می‌بالیدند در آغاز هزاره‌کم پیش از میلاد به سرزمین ایران رسیدند و در بختیاری و پارس امروزی سکنی گزیدند.

«در آغاز هزاره‌کم پیش از میلاد باز جنبشی تازه در میان هند و اروپائیان پدید آمد و آنان راههای رفته را پیمودند؛ اما این بار با همه قبیله و کس و کار و گاو و گردونه خود بسرزمینهای تازه درآمدند و دیها و شهرها راکی پس از دیگری به چنگ آورده، استوار و بارودار کردند و فرمانروایان آنان دولتهای پادشاهی کوچکی در اینجا و آنجا درست کردند. از میان این تازه واردان مادها به آذربایجان جنوبی و پیرامون همدان و پارسیان محدود بختیاری و پارس امروزی رسیدند.» (شهبازی، ۱۳۴۹: ۲۱)

برای پی بردن به استبداد و برتری‌جویی‌های قوم پارس بر عموم مردم در عین حال که مدت طولانی بر این سرزمین حکمرانی کردند؛ به معرفی هایی که شاهان هخامنشی با عبارت‌های برتری‌جویانه در جاهای مختلف از خود و نژادشان داشته‌اند بسنده می‌کنیم.

«پارسیان نام هخامنش را همواره با بزرگداشت و کرنش فراواناد می‌کردند و خاندان شاهنشاهی پارسی بخود می‌بالیدند که از تخمه اویند. کورش بزرگ میفرماید: "من کورشم، شاه جهان، شاه بزرگ ... پسر کمبوجیه kambujiya شاه بزرگ، شاه انشان، پسر کورش، شاه بزرگ، شاه انشان، از تخمه چیش پش chishpish شاه بزرگ، شاه انشان، از خاندانی که همواره فرمانروائی داشته ...

داریوش بزرگ که هم از خاندان کورش بود میفرماید: "پدر من ویشتاسپه Vishtaspa (گشتاسپ) [است و] پدر ویشتاسپه ارشامه Arshama، پدر ارشامه آریارمنه Aryaramana پدر آریارمنه پیش پش پدر پیش پش، هخامنش ازیرا ما را هخامنشی مینامند، از دیرباز تخمه ما، شاهی بوده ... هشت تن از خاندان من پیش از این شاه بوده اند، من نهمی هستم، نه تن در دو تیره شاه." (شهبازی، ۱۳۴۹: ۳۰-۲۸)

با بیان این مقدمه از تشکیل نخستین حکومت و نوع آن در ایران، لازم به ذکر است در حوزه جامعه‌شناسی تاریخی ایران، مفهوم‌پردازی‌ها و نظریه‌پردازی‌های متعددی ارائه شده است که به باور عبدی (۱۳۸۶) عمده این تلاش‌ها را می‌توان در دو پارادایم مارکسیستی ارتدوکس (ایران شناسان روسی، فرهاد نعمانی) و شیوه تولید آسیایی (احمد اشرف، رواند آبراهامیان، محمدعلی همایون کاتوزیان و ...) قرار داد. پس از این، تحقیقات و نظریه پردازی‌ها با رویکردهای متفاوت دیگری انجام شد که برخی از آن‌ها (عباس ولی، ۱۳۸۰)، (پرویز پیران، ۱۳۸۴) و (حمید عبداللهیان، ۱۳۹۲) قابل تامل است. این تحقیقات متاخرتر هم نیز مدعی نوعی نظریه-پردازی هستند.

«در میان همه این نظریه‌پردازان، محمدعلی همایون کاتوزیان، کی از مطرح‌ترین کسانی است که پیرامون جامعه تاریخی ایران کنکاش‌های مفهومی و تاریخی بسیاری انجام داده و مدعی نظریه پردازی در این حوزه است. دیدگاه‌های کاتوزیان در قالب مقاله‌ها و کتاب‌های متعددی - که معمولاً با تیراژهای بالا به دفعات چاپ شده - معرفی شده است. تلاش‌های او را در زمره پارادایم ایران شناسان مارکسیست شیوه تولید آسیایی به شمار آورده‌اند (توسلی، عبداللهی و ولی، ۱۳۸۰).

منابع و مراجع اصلی دو گونه کنکاش‌های مفهومی و نظری درباره جامعه‌ی ایران (مارکسیست ارتدوکس و شیوه تولید آسیایی) و حتی کنکاش‌های متاخرتر که برخی از آن‌ها مدعی رویکردی پسامدرن (ولی و عبداللهیان) هستند، متون و آثار مارکس و مارکسیست‌هایی همچون ویتفولگ (۱۳۹۱) و پری اندرسون (۱۳۸۸ و ۱۳۹۰) است.» (بیرقی فرد، ۱۳۹۵: ۸)

«درباره چرایی و چگونگی پیدایش، صورت بندی و تداوم استبداد در سرزمین‌های شرقی، از جمله ایران، بسیاری از اندیشمندان ایرانی و غیر ایرانی به نظریه پردازی پرداخته‌اند. در این بین نظریه «شیوه تولید آسیایی» مارکس و انگلس که بهره‌مند از اندیشه‌های متفکرانی همچون منتسکیو، هابز و هگل بوده و همچنین نظریه «پاتریمونالیسم» ماکس وبر و نیز «استبداد شرقی» کارل-اگوست ویتفولگ از شهرت بیشتری برخوردارند؛ و بر تدوین نظریه‌های بعدی تأثیر قابل توجهی داشته‌اند. افراد دیگری از صاحب‌نظران غربی از جمله لمبتون، فردهالیدی، جک گلدستون، کدی و کرونین و برخی دیگر در آثار خود مسئله استبداد در ایران را از نظر دور نداشته‌اند؛ و اما در میان متفکران ایرانی که به موضوع تاریخ، جامعه و سیاست ایران علاقه‌مند بوده‌اند و به صورتی روشمند و مستمر مطالعاتی در این باره انجام داده‌اند و مسئله استبداد را بررسی‌ده‌اند میتوان از امیرحسین آریان پور، فرهاد نعمانی، احسان طبری، احمد اشرف، محمدعلی همایون کاتوزیان، عباس ولی، پرویز پیران، احمد سیف، حسن قاضی مرادی، کاظم علمداری، هوشنگ ماهرویان و شماری دیگر از نویسندگان نام برد (گودرزی، ۱۳۸۹: ۲۷).

با محور قرار دادن نظریات بیشتر جامعه‌شناسان تاریخی علی‌الخصوص محمدعلی همایون کاتوزیان (۱۳۷۲)، مهمترین خصیصه این دولت در طول تاریخ، خودکامه بودن آن است. این خودکامگی و استبداد هزاران سال بود بر جامعه ایران سایه افکنده بود که مردم با رهبری و هدایت دو روحانی آگاه آیت‌الله سیدعبدالله بهبهانی و آیت‌الله سیدمحمدطباطبایی به همراه گروهی از روحانیون و طلبه‌ها، حرکتی را آغاز کردند؛ «بدین ترتیب در راس جنبش مشروطه‌خواهی ایران در سالهای ۱۹۰۵-۱۹۰۶ روحانیون مسلمان قرار داشتند.» (ابوناف، ۱۳۵۷: ۴۰) که ضمن تقلیل قدرت شاه از مطلقه به مشروطه، تبدیل بهکی از بزرگترین انقلاب‌های تاریخ معاصر ایران و حتی جهان شد. این پیروزی از این جهت موجب شگفتی علاقه‌مندان به رویدادهای تاریخی و پرداختن به آن در قالب مقاله، کارتحقیقی و کتاب شده است که؛ اولاً زمانی اتفاق افتاد که بیش از ده‌هزار سال بود که استبداد بر این کشور سایه افکنده بود و شاه خود را مالک جان، ناموس و مال مردم می‌دانست و هر حکما فرمانی که صادر می‌کرد بمثابة قانون بود و باید اجرا می‌شد و مردم جرات مخالفت و اعتراض با آن را به طور علنی و گسترده نداشتند. ثانیاً دو قدرت استعماری و امپریالیستی آن زمان؛ روس‌ها و انگلیسی‌ها برای غارت منابع ایران دندان تیز نموده و به شدت باهم رقابت می‌کردند. در این جنگ دستیابی بر منابع ایران و نفوذ در دستگاه حکومتی عصر قاجار، شاهان بی‌درایت قاجاری غافل از سوء نیت بیگانگان با اعطای امتیازات سیاسی و اقتصادی به آنها، مشغول خوشگذرانی و تدارک سفرهای اروپایی خود و همراهانشان بودند و توده مردم هم نیز در ناآگاهی به سر می‌بردند. با مشاهده این خودکامگی و استبدادی که، شاهان قاجار برعاده مردم روا می‌داشتند و ضعفی که در جلوگیری از تجاوز بیگانگان به خاک میهن، از خود نشان می‌دادند؛ با هدایت و افشاگری روحانیون بخصوص روحانیون پیشرو، جنبشی صورت گرفت و نتایجی حاصل شد که چه بسا قابل تامل است. این نوشتار با محور قرار دادن رهبری روحانیت در پیروزی این جنبش به بررسی جامعه‌شناختی نقش روحانیت در پیروزی انقلاب مشروطه پرداخته است. پس این پژوهش در امتداد این پرسش آغازین که: روحانیون آگاه و پیشرو چه نقشی در پیروزی انقلاب مشروطه داشتند؟ ادامه خواهد داشت.

۲- روش تحقیق

این تحقیق از نوع تحقیقات نظری است؛ که روش گردآوری اطلاعات در آن به صورت کتابخانه‌ای است. ابزار گردآوری اطلاعات در این تحقیق، فیش برداری از منابع اسنادی است. در این مقاله، به منظور دستیابی به اطلاعات ارزشمند نقش روحانیون در انقلاب مشروطه، با استناد جستن از منابع دست اول و دست دوم موجود که توسط نویسندگان ایرانی و غیرایرانی به چاپ رسیده

است، ریشه‌های فکری این علماء آگاه و تاثیرگذار در انقلاب را با "مدل تخیل جامعه شناختی" سی‌رایت میلز شناسایی کرده و سپس با مدل مرتن و بلومر "تحلیل عنصری" می‌نماییم. در این میان برخی از منابع پراهمیت از قبیل «کتاب تنبیه الامه و تنزیه المله» نوشته آیت الله میرزای نائینی که در دسترس نبود با مراجعه به مقالاتی که در این باره به چاپ رسیده بود تلاش شد اطلاعات جامعی بدست آوریم.

۳- ریشه‌شناسی

۳-۱- معنا و مفهوم استبداد

ناگزیر هستیم به منظور تسهیل قرائت این نوشتار برای خوانندگان، برخی از مفاهیم به کار رفته را با استناد به منابع موثق به اجمال تشریح و تعریف نماییم.

واژه استبداد در فرهنگ فارسی معین به معنی ۱- خودرایی بودن، خودسری ۲- فرمانروایی مطلقک حزب ۳- ظلم و تعدی، معنی شده است. همین طور این واژه در فرهنگ لغت عمید، به میل و رای خود کار کردن، خود رای بودن، خودرایی، خودسری، خودکامگی، معنی شده است.

«واژه استبداد از ریشه ثلاثی مجرد (ب د د) به معنای دور کردن و منع کردن است. ولی در باب استفعال یعنی در هیئت استبداد به قول صاحب المنجد به معنی انفراد و استقلال در انجام کارها است که به خودی خود و در حوزه مسایل شخصی هیچ حسن و قبحی بر آن متصور نیست؛ اما همین مفهوم در حوزه مسایل اجتماعی و روابط بین آدمیان تبدیل بهکی از بزرگ ترین مسایل در تاریخ جوامع بشری می شود که طرفداران و مخالفان زیادی در بین فلاسفه و جامعه شناسان پیدا می کند و در ادبیات معاصر با عنوان های حکومت استبدادی، فردی، دیکتاتوری، خودکامه و خودمحور از آناد می شود.» (نبوی، ۱۳۸۱: ۵۴)

«استبداد به معنای خودسری و خودرایی و نظام استبدادی به عنوان ساخت سیاسی مبتنی بر قدرت نامحدود حاکما حاکمان،... تا جایی که برخی محققان و پژوهش گران به دلیل خصلت افسار گسیخته آن در جوامع شرقی، از آن به «دسپوتیسم شرقی» تعبیر کرده‌اند: اقتداری که هیچ حد قانونی و سنتی ندارد و قدرت و زور در آن خودسرانه به کار برده می‌شود» (قاسمی، ۱۳۸۱: ۱۳۲).

«ظلم و استبداد بر دو قسم است: اول، ظلم و استبداد حقیقی و آن ناشی از اعمال حکومتی است که بمردم زور بگوید و اموال آنها را ضبط کند و مردم را از روی هوا و هوس حبس و زجر و تبعید نماید.

دوم، استبداد فکریا معنوی و آن عبارت از این است که دولت رسوم و مقرراتی وضع نماید که در نظر مردم عجیب و غریب و غیر عادی بیاید و با ذوق مردم موافقت نکند» (منتسکیو، ۱۳۶۲: ۴۸۷)

«حکومت استبدادی، حکومتی است که هیچ گونه ضابطه، قانون و قراردادی مکتوبا نانوشته را بر نمی تابد. به تعبیر دیگر نظام سیاسی فاقد عقلانیت است شاید از این جهت باشد که حکومت استبدادی حتی با نظام‌های دیکتاتوری، حکومت های مطلقه و نظام های توتالیتیر تفاوت بنیادین دارد. به گفته منتسکیو، استبداد، حاکمیت نفع شخصی [حاکم مستبد] است؛ و به بیان دقیق و عمیق مارکس، استبداد، انسان زدایی از انسان است» (گودرزی، ۱۳۸۹: ۱۸-۱۹).

«حاکمیت خودکامه یعنی شرایطی که در آن هیچ قانون و نظامی برای حمایت از جان و مال افراد، حتی افراد رده بالای کشور وجود نداشت. همچنین به معنای آن است که هیچ اریستوکراسی درازمدت تا سیستمی که در آن طبقات اجتماعی و عضویت در آنان {در طبقه} در دراز مدت تداومابد قابل تصور نبود؛ حاکمیت خودکامه به این معنا بود که زندگی و مالکیت شدیداً بی اهمیت و پیش بینی ناپذیر بود و بر اساس اراده و هوس حاکمان و فرمانروایان محلی، تصادف و تقدیر و نیز مهارت های فردی در توطئه های فریبکارانه تعیین می شد» (فتاحی و لیلایی، ۱۳۸۲: ۱۴۲-۱۴۳).

حال با این وصف نکات اساسی «نظریه استبداد ایرانیا حکومت خودکامه» کاتوزیان که در شمار فزاینده‌ای از آثار او به اشکال گوناگون آمده است از قرار زیر است:

۱- «در ایران فئودالیسم اروپایی هرگز پدید نیامد، زیرا که بخش بزرگی از زمین های زراعی مستقیماً در مالکیت دولت بود و بخش دیگر به اراده دولت به زمینداران واگذار می شد. در نتیجه، دولت می توانست هر لحظه که اراده کند، ملک زمین داری را به خود منتقل، به شخص دیگری واگذار سازد؛ بنابراین زمین دار حق مالکیت نداشت، بلکه این امتیازی بود که دولت به او می داد و هر زمان می خواست پس می گرفت.

۲- این سبب شد که در ایران طبقه اریستوکرات - مالک که در اروپا نسلاً بعد نسل صاحب ملک خود بود - وجود نیاید؛ و دولت نماینده و مقید به رضایت و پشتیبانی چنین طبقه ای نباشد.

۳- دولت نماینده هیچک از طبقات نبود و هیچک از طبقات مردم در برابر دولت حقوقی نداشت؛ و در واقع خود دولت به دلیل انحصار مالکیت زمین، استثمارگر کل بود.

۴- در اروپا دولت متکی به طبقات بود، در حالی که در ایران طبقات متکی به دولت بودند.

۵- دولت در فوق طبقات (یعنی در فوق جامعه) قرار داشت، نه فقط در راس آن.

۶- دولت در خارج از خود مشروعیت مستمر و مداومی نداشت.

۷- قانونی چارچوبی که تصمیمات دولت را به حدودی - و در نتیجه، قابل پیش بینی - می کند، وجود نداشت.
۸- چون همه حقوق اساسا در انحصار دولت بود، همه وظایف نیز اساسا بر عهده دولت قرار می گرفت؛ و نیز برعکس: چون مردم اصولا حقی نداشتند وظیفه ای در برابر دولت برای خود قائل نبودند؛ و در هنگام ضعف و تزلزل دولت، آن را می کوبیدند از آن دفاعی نمی کردند.

۹- در چنین نظامی، کاپیتالیسم نمی توانست رشد کند و صنعت جدید نمی توانست پدید آید.
۱۰- مجموعه ویژگی های نظام استبدادی، تحرک طبقاتی زیاد و غیرقابل پیش بینی را پدید آورد به طوری که در ایران، هرکس با هر سابقه طبقاتی و اجتماعی ممکن بود وزیر و صدراعظم (و حتی شاه) نه فقط مقام که مال و جانش بکلی نابود گردد.
۱۱- در نتیجه جامعه، جامعه ای بود «پیش از قانون» و «پیش از سیاست».
۱۲- سقوطک دولت استبدادی، سبب تغییر نظام استبدادی نمی شد، چون نه بدیلی برای این نظام متصور بود، نه ضابطه و مکانیسم مستقری برای انتقال قدرت وجود داشت. بلکه موجب هرج و مرج و قتل و غارت می شد تاکی از مدعیان قدرت دیگران را حذف کند و دولت استبدادی جدیدی را به وجود آورد.

۱۳- کی از ویژگی های جامعه استبدادی (در کل وجوهش) عدم تداوم و استمرار است (۱۳۷۲: ۷-۸) و (۱۳۸۰: ۷۳-۷۷).
این دولت خود کامه در نظریه کاتوزیان در مقایسه با دولت های مطلقه اروپایی، مقید به هیچ قانونی نبوده و هیچ حد و حصری برای اعمال قدرت آن وجود نداشته است. در دولت های مطلقه برخلاف دولت های استبدادی حاکم بر تاریخ ایران، حتی در اوج دوران حاکمیت هم، هرچند پادشاه و دولت در قانون گذاری اختیار مطلق داشتند، ولی در اعمال بی قانونی از قدرت مطلق برخوردار نبودند.

«وجه تمایز دولت ایران آن است که نه فقط قدرت، بلکه قدرت خودکامه را در انحصار داشته است؛ نه قدرت مطلق قانونگذاری که قدرت مطلق اعمال بی قانونی» (کاتوزیان، ۱۳۷۲: ۶۳).

ویژگی هایی که برای استبداد ایرانی بر شمرده شد، به این معنا در دولت های اروپایی استبداد وجود نداشته است. «سلطنت مطلقه در اروپا استبدادی نبود، چون با همه معاییش بر مبنای حکومت قانون (ولو قانون نامساوی) قرار داشت..... اما حکومت مطلقه نیز، چه در وجه رومی آن و چه در شکل خاص آن در اروپای بعد از رنسانس، بر اساس چارچوب قانونی قرار داشت. در این حکومت ها حتی اگر قدرت دولت و بویژه امپراتور پادشاه مطلق می بود، عینی در اخذ تصمیمات اداری و دولتی شور با دیگران الزام آور نبود، معنایش این نبود که دولتا شخص پادشاه قادر است هر تصمیمی را بدون شور با دیگران اتخاذ کند، بلکه معنای آن این بود که حکومتا حاکم فقط در چارچوب ضوابط کلیا قراردادهای طبقاتی و اجتماعی موجود قادر به اعمال قدرت مطلقه بود، نه در خارج از آن چارچوب، نه در خارج از قانون اساسی غیرمدونی که مبنای همان حکومت مطلقه را نیز تشکیل می داد؛ به عبارت دیگر در حکومت مطلقه اروپایی، اگر اعمال قدرت و اخذ تصمیم مطلق نیز می بود، استبدادی (یعنی براساس خودرایی و خودکامگی) نبود - و نمی توانست باشد؛ زیرا که در این جوامع رویهمرفته دولت و حکومت به نسبت های گوناگون زاده، نمایندها متکی به طبقات اجتماعی بود، نه برعکس. حال آنکه رکن رکن و اساس جامعه استبدادی ایرانی - هم در حد اقتصادی و اجتماعی، هم در وجه سیاسی و اداری - این واقعیت بوده و هست که در ایران طبقات به نسبت های گوناگون زاده، دست نشاندۀ و متکی به دولت بوده اند..... در جامعه اروپایی طبقه مستقل است و دولت متکی؛ در جامعه ایرانی دولت مستقل است و طبقه متکی.

در نتیجه، استبداد ایرانی براساس و مبنای عدمک چارچوب قانونی قرار داشته و دارد، به عبارت دیگر «ضابطه» اصلی اجتماعی همان عدم ضابطه است و به همین ترتیب نیز بوده و هست که فراز و نشیب زندگی فردی، طبقاتی، اجتماعی، اقتصادی و سیاسی در جامعه ایران به طرز قابل ملاحظه ای بیش از جوامع اروپایی بوده است. دموکراسی، دیکتاتوری و حکومت مطلقه اروپایی همه - و هریک بشکل خاص و متفاوت خود - حکومت های قانون بوده اند و هستند؛ اما استبداد ایرانی درست بر اساس نفی هر نوع حکومت قانونی قرار دارد» (کاتوزیان، ۱۳۷۲: ۱۴-۳۱).

«در غرب پادشاه طبق قوانین نوشته و نانوشته سلطنت می کند. در کنار قدرت او ارکان دیگر اجتماعی هم موجودند. تاجر و روحانی و کشاورز تحت انقیاد او نیستند و به نام او عمل نمی کنند. مالیات بر مبنای مقرراتی خاص وصول می شود و بدون ضابطه و وابسته به شاه نیست» (ماهرویان، ۱۳۸۱: ۱۴).

اما در استبداد ایرانی حق و قانون همان اراده پادشاه در هر لحظه ای بوده است. پادشاه هر حکمی را که می-داد، احکام و فرامینش باید اجرا می شد، هیچ کس نمی توانست در برابر احکام پادشاه چون و چرایی بیاورد؛ باید همگی مطیع و فرمانبردار می بودند. رضایت و نارضایتی هیچ گروه و طبقه ای از مردم برای پادشاه مهم نبود و در این میان فقط رای و حکم او بود که باید اجرا می شد و ضرورتی هم نداشت که حکمی که پادشاه صادر میکند مبتنی بر قانون نوشتها نانوشته ای باشد، چه بسا که هیچ ضابطه ای در این باره موجود نبود.

«در نظام استبدادی «قانون» L در واقع مقررات حاکم بر سرنوشت مردم - ناشی از ارادهک دولت مقتدر و مستقل است که ممکن است در هر آن و لحظه ای بدون کوچکترین تشریفات و اشکالاتی تغییرابد» (کاتوزیان، ۱۳۷۲: ۱۴).
«در حکومت های استبدادی به قول مونتسکیو «هیچ کس به موجب حقوق مخصوصی سلطنت نمی کند، بلکه فقط واقعیت قضیه شرط است، عینی همین قدر که کسی پادشاه شد، شده است» (ماهرویان، ۱۳۸۱: ۱۳). قانون مدونی که الزاما باید همه تبعیت کنند وجود نداشت و اگر هم بوده شخص پادشاه خود را ملزم به رعایت و اجرای آن نمی دانست.

چون در استبداد هیچ ضابطه، ملاک و قانونی وجود نداشت و فقط اراده و تصمیم شاه بود بنابراین هیچ چیز در آن مطمئن و قابل پیش بینی نبود و هر چیزی ممکن بود در آن اتفاق بیفتد کما این که فردی از پایین‌ترین رده و طبقه به اراده شاه به صدراعظمی و رئیس‌الوزاری برسد و فردی همک شبه از رُس الوزاری چنان سقوط کند که جانش را هم از دست بدهد. پس استبداد، حکومت خود کامگی و خود تدبیری است.

این ویژگی استبدادی بودن دولت در تاریخ ایران برآمده از فقر طبیعت بوده و اندیشه و باور «فره ایزدی» نیز این سیستم خودکامه را تأیید و تقویت می‌کرد. چرا که «طبق نظریه ایرانی پادشاهی و حکومت، شاه دارای فره ایزدی است و این بدان معناست که شاه از سایر افراد بشر برتر و نایب و جانشین خدا در روی زمین است (کاتوزیان، ۱۳۸۰: ۸۹).

«شاه سایه خداست، پس احکام و فرامین و سخنانش آسمانی اند. بر فرامین و احکام شاه نمی‌توان چون و چرا کرد. مونتسکیو می‌نویسد: «در ایران وقتی پادشاه کسی را محکوم کرد دیگر نمی‌توان به او در این باب حرف زدا استدعای عفو نمود، ولو این که فرمانش در حال مستی و بدون تعقل صادر شده باشد. باید فوراً اجراء شود، چه در غیر این صورت نقض قول خواهد نمود و قانون را که امر شاه است نمی‌توان نقض نمود. این طرز فکر در ایران همیشگی بوده است» (ماهرویان، ۱۳۸۱: ۱۴).

«از نظر هگل در شرق فقطک تن آزاد است و او شخص فرمانروا است. در مقابل این فرمانروا که پادشاه و فرعون و سلطان و غیره نامیده می‌شود، دیگران همه اسیر و بنده اند و از خود اراده‌ی ندارند. اگر درونان بخشی خدایگانند و بخشی بنده، در شرق همگی بنده اند و فقطک نفر است که خدایگان است؛ و این یعنی استبداد شرقی، عنی نبود و فقدان آزادی در شرق که عامل شکل نگرفتن فردیت است. در این جا فرد آن چنان سرکوب شده است که در نظم و نسق جامعه جایی ندارد. شاه سایه خداست و فرمان فرعون از آسمان-ها آمده است. جایی برای چون و چرا کردن در فرمان این خدایگان های شرقی نیست؛ و جماعت همه بندگانی هستند سر به فرمان این خدایگان های شرقی» (ماهرویان، ۱۳۸۱: ۱۵۸-۱۵۹).

از مجموعه ویژگی های استبداد ایرانی چنین برمی آید که ماهیت حکومت در ایران استبدادی بوده و اگر هم در دوره ای به دلیل ضعف حکومت مرکزی، فتنه و آشوب های داخلی و تهاجم اقوام و ملل بیگانه، رژیم استبدادی سقوط می کرد، چون اولاً قانون و ضابطه ایی ملاک نبود، ثانیاً نظام بدیلی متصور نمی شد، سقوط رژیم گذشته باعث تغییر و تحول در ماهیت حکومت نمی شد. این چرخه ادامه داشت و نظام استبدادی دوباره تکرار می شد هر چند برای مدت کوتاهی مردمان از رنج و مشقت استبداد رهایی میافتند، اما دیری نمی‌پایید که ظلم و ستم شاهزادگان، حکام محلی و جویندگان قدرت امنیت و آرامش را از مردم سلب و آشفته‌گی و ناامنی بر جامعه حاکم می شد بنابراین برای بازگشت نظم و امنیت در داخل و جلوگیری از تهاجمات بیگانگان، مردم آرزوی یک حکمران مستبد و پادشاه خودکامه می کردند. این چرخه که به تعبیر کاتوزیان (۱۳۷۲: ۸) «استبداد، هرج و مرج، استبداد» می باشد، به گونه ای فرهنگ ذاتی و سرشت ازلی و ابدی ایرانیان شده بود.

۳-۲- مشروطه

در فرهنگ های معین و عمید مشروطه چنین معنی شده است:

در فرهنگ معین:

مشروطه (مَ ط) [ع . مشروطه] (إمف .) حکومت دارای پارلمان که نمایندگان ملت در کارهای دولت نظارت داشته باشند، دارای نظام مشروطیت .

در فرهنگ فارسی عمید:

۱. (سیاسی) مملکتی که دارای پارلمان باشد و نمایندگان ملت در کارهای دولت نظارت داشته باشند.

۲. (منطق) قضیه ای که در آن شرط به کار رفته باشد.

۳-۳- مشروطه خواه

هوادر حکومت مشروطه .

۳-۴- مشروعه

در لغت نامه دهخدا و فرهنگ فارسی معین نیز مشروعه این چنین معنی شده است:

مشروعه. [مَ عَ] (ع ص) نیزه راست کرده شده بسوی کسی. مؤنث مشروع.

حکومت مشروعه؛ حکومتی که منطبق بر قوانین شرع اسلام باشد. (فرهنگ فارسی معین)

۳-۵- ساخت اجتماعی

«ساخت اجتماعی، ا معادل آن کنش اجتماعیا کنش پیوسته را این گونه نمود: "روابط متقابل اجتماعی نسبتاً پایدار در بستر نظام تقسیم اجتماعی کار نهاده شده."» (تنهایی، ۱۳۸۲: ۹۰)

۳-۶- تخیل جامعه شناختی

«یعنی مطالعه هر موضوعی در بستر تاریخی هر نظام اجتماعی، به عبارتی مطالعه پویایی شناسی و ایستایی شناسی هر پدیده» (همان: ۵۹)

۳-۷- تحلیل عنصری

«در این شیوه فرض مسلم آن است که در بررسی و توصیف هر گروه، نهاد، سازمان، نظریه‌ها واقعیت بایستی نخست عناصر تشکیل دهنده موضوع مورد مطالعه شناخته شده، سپس از میان آن‌ها عناصر مهم را متمایز کرده و پسانگاه روابط میان عناصر مهم را توصیف، تحلیل و تبیین نمود» (همان: ۷۹)

۴- اوضاع ایران پیش از انقلاب مشروطه

بدون شک عوامل مختلفی از قبیل سیاسی، اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی و... در رشد و توسعه افول کشور و نظام سیاسی موثر هستند که در این میان کشور ایران هم از این قاعده مستثنی نیست. لاجرم برای پی بردن به اوضاع ایران قبل از مشروطه با مراجعه به منابع و مطالعات مربوط به این رویداد بزرگ و سرنوشت ساز تاریخی باید این عوامل را که خود زمینه و علل انقلاب مشروطه را فراهم نمودند بررسی و واکاوی نماییم.

جنبش اجتماعی مهمی (۱۲۸۵) که در ایران در دوره معاصر با هدایت و رهبری روحانیون آگاه به وقوع پیوست با آرمان و هدف برقراری آزادی و برابری، تدوین قانون اساسی، تقلیل قدرت استبدادی و تشکیل مجلس شورای ملی بود. در عین حال باید گفت که، تغییر شیوه حکومت و خواستار تغییر آن از خودکامه و استبدادی به مشروطه در چارچوب قانون و تحت نظارت نمایندگان مجلس شورای ملی، برای اولین بار بود که در ایران مطرح شده بود و در تحصن‌ها و بست‌نشینی‌ها خاصا به وسیله علماء بکار می رفت. هرچند که کسانی هم مانند عین‌الدوله بودند که نمی‌خواستند این ندای آزادی و رهایی از چنگال استبداد مردم ایران به اطلاع شخص شاه برسد؛ اما روحانیون و مردم که تعدادشان هم کم نبود برای به کرسی نشاندن خواسته‌های خود که برگرفته از موازین شرعی اسلامی بود به اعتراضات خود ادامه دادند. خیل عظیم و گسترده‌ای از طبقات مختلف اجتماعی تأثیرگذار و عمدتا شهری چرا که «شهر چه در دوره باستان و چه در دوره اسلامی از ارکان اساسی زندگانی سیاسی و اقتصادی در جامعه ایرانی بود و پایگاه قدرت و جایگاه دستگاه اداری نظام شهبرداری بشمار می‌آمد» (اشرف، ۱۳۵۹: ۲۱) در انقلاب مشروطه، دخیل بودند که از میان همه آنها می‌توان روحانیون، بازرگانان، روشنفکران، اصناف و پیشه‌وران، زنان و کارگران را نام برد که رهبری جنبش بیشتر بر عهده سه گروه نخست بود. (سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی، ۱۳۹۷: ۷۳)

«انقلاب مشروطه ۱۲۸۴ [۱۹۰۵] با ائتلاف چندگانه نیروهای آغاز شد که اعضای رادیکال جمعیت‌های مخفی، اصلاح‌طلبان مذهبی و غیرمذهبی، علمای سنت‌گرا، فراماسونها، تاجران عمده و جزء، کسبه، محصلان و اصناف را در بر می گرفت» (آفاری، ۱۳۸۵: ۴۲)

«زنان معترض ایرانی خود همواره در جنبش مشروطیت دخالت موثر داشته‌اند، چندان که اعتصاب‌ها را امکان پذیر ساخته و از لحاظ مالی و اخلاقی به مشروطه‌خواهان امداد رسانیده‌اند و از ایشان در برابر نیروهای شاه دفاع کرده‌اند» (آفاری، ۱۳۷۷: ۱۰). باید به خاطر داشته باشیم این جنبش عظیم که در عصر قاجاریه - عمدتا تحت تأثیر و نفوذ کشورهای اروپایی و تمدن غربی - در شرایطی شکل گرفت؛ که شاید بتوان گفت در انتظار جهانیان به نوعی تمدن بزرگ ایرانی و دستاوردهایش در طول دوران تاریخی‌اش از هخامنشیان، اشکانیان، ساسانیان و صفویه گرفته تا حکومت‌های افشاریه و زندیه به دست فراموشی سپرده شده بود. بعد از پیروزی در انقلاب و بدست آمدن نتایج قابل تامل، با گذشت زمان و حادث شدن برخی شرایط به دلیل این که رهبران انقلاب خاصا بازرگانان و روحانیون از انسجام خاصی برخوردار نبودند؛ دست از حمایت مشروطه خواهان کشیدند و چه بسا عده‌ای از روحانیون با بیان ایده‌هایشان در قالب‌های مختلف مخالفت خود را با مشروطیت اعلام کردند. از نگاه جامعه شناختی این تغییر رویه جای شگفتی نیست، اما باید به این نکته توجه داشت که چرا چنین باورداشت و عملکردهایی در مورد انقلاب مشروطه صورت گرفت؟

۵- زمینه‌ها و علل انقلاب مشروطه

۵-۱- زمینه‌های سیاسی

در آغاز قرن ۱۹ میلادی حکومت قاجارها توسط آقامحمدخان پسر بزرگ محمدحسن خان قاجار در ایران در شرایطی تاسیس شد؛ که همزمان با شکوفایی تمدن غرب (انقلاب صنعتی) و اوج گرفتن رقابت دولت‌های اروپایی به منظور نفوذ و سلطه سیاسی - اقتصادی در کشورهای مشرق زمین که مواد اولیه بازار مناسبی داشتند، بود. ایل قاجار که ترک تبار بودند در دوران صفویه به همراه شش قبیله ترک و شیعه مذهب دیگر که قزلباش نامیده می‌شدند و از طرفداران شیخ صفی‌الدین اردبیلی محسوب می‌شدند

در به قدرت رساندن شاه اسماعیل صفوی نقش بسزایی داشتند. قزلباش‌ها از جمله کسانی بودند که با جان و دل از شاه اسماعیل اطاعت می‌کردند.

«پادشاهان صفوی اگرچه روسای قاجار را به دربار سلطنتی اصفهان دعوت کردند، ایلات آنها را با احتیاط پراکنده و متفرق ساختند. عده‌ای را برای محافظت از مرزهای شمالی به گرجستان فرستادند؛ عده‌ای را برای جنگ با تاتارها عازم خراسان کردند و گروهی را نیز برای دفاع از شهر استرآباد در مقابل ترکمن‌های محلی، به مازندران گسیل داشتند. (آبراهامیان، ۱۳۸۴: ۴۷)»

آقامحمدخان قاجار بنیانگذار سلسله قاجاریه پس از یک سلسله جنگ و گریز و مجازات بی‌سابقه مردم کرمان که آخرین فرمانروای زندیه را پناه داده بودند؛ توانست با سرکوب مخالفان، بر سراسر ایران تسلطابد. تهران را به پایتختی خود- به دلیل داشتن برج و بارو؛ هوای دلپذیر و دلیل محکمتر دیگر نزدیک شدن به گرگان که سکونتگاه ایل و تبارش بود - انتخاب کرد. پس از کشته شدن او در سال ۱۱۷۶ ش/۱۲۱۲ ق. در لشکرکشی به قفقاز، توسط عده‌ای از همراهانش، فتحعلی‌شاه برادرزاده او به حکومت رسید. دوره حکومت فتحعلی‌شاه از جهاتی نیز قابل تامل است؛ چرا که سرآغاز نفوذ و دخالت گسترده کشورهای استعمارگر روسیه، انگلستان و فرانسه در ایران بود. «روابط منظم سیاسی ایران و کشورهای اروپایی از زمان سلطنت فتحعلی‌شاه شروع می‌شود» (امینی، ۱۳۸۲: ۱۳).

روس ها در پی اجرای برنامه‌ها و فعالیت‌های پترکیبر و وصیت او - رسیدن به آبهای گرم خلیج فارس و اقیانوس هند - که به کشوری قدرتمند و استعمارگر تبدیل شده بود نیروهای مجهز به سلاح جدید خود را به مرزهای ایران گسیل داشتند؛ هرچند که مقاومت دلاورمردانه ایلات مختلف ایران و در شرایطی بسیج نیروهای مردمی به فتوای علماء را در پی داشت پس از ده سال جنگ نابرابر و تحمیل دو عهدنامه ننگین گلستان و ترکمنچای برای این که از رقبای اروپایی خود عقب نمانند نفوذ و اخذ امتیاز از ایران را سرلوحه کار خود قرار داده بودند. «سیاستی که پطر کبیر در ایران آغاز کرد و کاترین دوم ادامه داده بود بر طبق وصیت نامه پطرکبیر که عبارت از تسریع در انقراض ایران و دست اندازی به آبهای گرم خلیج فارس بود. بدین ترتیب دولت روسیه به محض اینکه سلطنت کاترین دوم قدرت و استحکامات تصمیم گرفت وصیتنامه پطرکبیر را اجرا و از وضع آشفته ایران به نفع خود استفاده کند.» (همان، ۲۰-۲۱)

علاوه بر روسها، تلاش‌هایی از سوی فرانسوی‌ها نیز جهت کسب منافع خود در ایران صورت گرفت. ناپلئون بناپارت، امپراطور فرانسه که خود را ناتوان از حمله مستقیم به انگلستان - بدلیل جزیره ای بودن اش و نیز نیروی دریایی قوی که توان و قدرت دفع هرگونه حمله و تهاجم دریایی را داشت - می‌دید به منظور رقابت و شکست انگلیس قصد داشت هندوستان تنها مستعمره انگلیس را تصرف کند؛ که در این میان تنها راه دسترسی به آن، از طریق خاک ایران بود؛ بنابراین برای دستیابی به این منظور، به ایران نزدیک شدند و توانستند قرارداد "فین کن اشتاین" را با ایران منعقد کنند.

انگلیسی‌ها هم نیز به دنبال انقلاب صنعتی، نفوذ و رقابت‌های استعماری خود را در کشور ما از سرگرفتند و تلاش نمودند به منظور دستیابی به منابع ایران و جلوگیری از حملات احتمالی کشورهای رقیب از طریق خاک ایران به هندوستان عهدنامه‌هایی با ایران ببندند و در شرایطی با اشغال تعدادی از جزایر ایرانی خلیج فارس، شاه قاجار را مجبور به جدایی افغانستان و قسمت شرقی سیستان و بلوچستان از ایران بنمایند. «طبعاً احساس خطر، جز این نمی‌توانست باشد که انگلستان تولیدکننده بزرگ مصنوعات شده بود که مواد خام آن از شبه قاره هند تامین می‌شد و در واقع هندوستان قلب پهنده اقتصاد انگلیس بود و هرگونه مخاطره به معنی از دست رفتن مواد خام کارخانجات انگلستان بود و این چیزی نبود که برای امپراطوری بریتانیا قابل تحمل باشد.» (همان، ۸)

«تأثیر و نفوذ غرب از سال ۱۸۰۰م. با فشار نظامی روس و سپس انگلیس آغاز شد. روسها که به سلاحهای جدید مجهز بودند از آسیای مرکزی و قفقاز، نیروهای متفرق قبیله‌ای ایران را به آسانی شکست دادند و معاهده‌های خفت‌بار معاهده گلستان ۱۸۱۳/۱۱۹۲ و ترکمنچای ۱۸۲۸/۱۲۰۷ را به فتحعلیشاه تحمیل کردند. بریتانیا نیز که می‌خواست از روسها عقب نماند و از افغانستان، به عنوان منطقه‌ای حائل در برابر تزارها و پادشاهان قاجار استفاده کند، نواحی جنوبی ایران را اشغال کرد و قرارداد پاریس را به شاه قبولاند. شاهان قاجار در نتیجه این قراردادهای، تبریز و نواحی جنوبی را بازپس گرفتند و جامعه بین‌الملل آنها را حاکمان قانونی و مشروح ایران شناخت؛ اما در مقابل، گرجستان، ارمنستان و حق کشتیرانی در دریای خزر را از دست دادند.» (آبراهامیان، ۱۳۸۴: ۶۷).

۵-۲- زمینه‌های اقتصادی

در پی شکست‌های نظامی ایران و ناتوانی شاهان قاجار در برابر روسها و انگلیسی‌ها - به دلیل نداشتن ارتش منظم «شاهان قاجار، به دلیل همان مشکلات مالی نتوانستند ارتش دائمی قدرتمندی تشکیل دهند.» (همان: ۵۰) و با تکیه به قدرت دسته‌های سواره نظام، تحت فرماندهی مستقیم خوانین ایلاتی - که عباس میرزا به تمسخر آنها را "اراذل" (همان: ۶۸) خطاب می‌کرد مجبور شدند علاوه بر امتیازات دیپلماتیک، امتیازات تجاری را به بیگانگان واگذار کنند.

«با این گونه امتیازات، دو قدرت توانستند هر جا که بخواهند مراکز کنسولی و تجاری دایر کنند و تجار خود را از مشکلاتی مانند پرداختهای زیاد گمرکی، تعرفه‌های داخلی، محدودیتهای مسافرت داخلی و قضاوت دادگاههای شرعی آسوده کنند.» (همان: ۶۷)

دو کشور انگلیس و روس که با سیاست "امپریالیستی" به کشور ایران وارد شده بودند مانند زالو به مکیدن خون ایرانیان با عناوین مختلف مشغول بودند و در این میان با اخذ امتیازات دیپلماسی، زمینه را برای اخذ امتیازات و معاهدات اقتصادی تجار خود بدون در نظر گرفتن به اوضاع و شرایط تولیدکنندگان ایرانی که باعث رکود و تعطیلی‌شان می‌شدند، فراهم نمودند. هر امتیازی که انگلیسی‌ها از ایران می‌گرفتند روس‌ها ضمن مخالفت با آن، در صدد برمی‌آمدند که امتیازی بهتر کسب کنند و بالعکس. روس‌ها و انگلیسی‌ها توانستند در این صحنه رقابت بر سر غارت منابع ایران، با عناوینی هم چون معاهده و قرارداد، امتیازات دیپلماسی و اقتصادی فراوانی بگیرند که نتیجه همه آنها برای کشورمان، علاوه بر کاهش ارزش پول داخلی باعث افزایش بیکاری، فقر، رکود صنایع داخلی و وابستگی شدید اقتصادی به دولت‌های امپریالیستی را در پی داشت.

«امتیاز خطوط تلگرافی انگلستان، باب امتیازات خارجی را در ایران افتتاح کرد. بموجب این معاهده اداره انگلیسی تلگراف هند و اروپا امتیاز گرفت که ساختمان (بحساب دولت ایران) و استفاده از خط تلگرافی خاوقین - تهران - بوشهر را بدست آورد. در بوشهر این خط به کابل تحت البحری انگلیس بنام فائو - جاسک - موسکات - کراچی اتصال میافت.

در ژوئیه سال ۱۸۷۲ انگلیس‌ها دولت ایران را وادار ساختند که به بارون روتیر، تبعه انگلستان، امتیازی بمدت هفتاد سال واگذار نماید. روتیر حق انحصاری ساختمان راههای آهن و خطوط تراموای و بهره برداری از نفت و سایر منابع تحت الارضی، باستثناء طلا و نقره و سایر سنگهای گرانبها و همچنین حق بهره برداری از جنگلهای احداث کانالها و چاهها و بطور کلی تمام امور مربوط به آبیاری را بدست آورد.

دولت ایران در مقابل دریافت ۲۰ هزار لیره استرلینگ، حاضر شد که اداره همه گمرکات کشور را تا مدت ۲۰ سال به روتیر واگذار کند و نیز متعهد گردید که در آینده امتیاز تشکیل بانکها و ساختمان راههای شوسه، خطوط تلگرافی و مانوفاکتور و کارخانه‌ها و غیره را در نوبت اول باو بدهد. دولت ایران موافقت کرد که قطعات اراضی مورد نیاز را مجاناً در اختیار روتیر بگذارد و نیز کارگران لازم برای موسسات او را تامین نماید و منافع او را بمیزان تعیین شده تضمین کند.

در سال ۱۸۸۹ تحت لفافه جبران خسارت، در اثر لغو امتیازنامه، انگلیسها دولت ایران را مجبور ساختند که امتیاز تاسیس بانک امپریال (شاهنشاهی) ایران را به روتیر واگذار کند. مدت این امتیاز شصت سال بود و حق انحصاری انتشار اسکناس که در سراسر ایران همه کس موظف بود آنرا بعنوان پول رایج مملکت قبول کند، به بانک داده شد ...

در سال ۱۸۸۸ شرکت انگلیسی "برادران لینچ" توانست امتیاز کشتیرانی درگانه رود قابل کشتیرانی ایرانی رود کارون را بدست آورد.

در سال ۱۸۹۰ امتیاز خرید و فروش و تهیه تنباکو و توتون در سراسر ایران به شرکت انگلیسی "تالبوت" واگذار شد. در سال ۱۹۰۱ انگلیسها به کمک شانتاز، تهدید و رشوه، دولت پادشاهی ایران را مجبور ساختند که امتیاز بهره برداری انحصاری از منابع نفتی سراسر خاک ایران، باستثناء مناطق شمالی را بهیکی از اتباع انگلیس بنام داری واکزار نماید. سرمایه داران روسی کوشش میکردند که مانع فرمانروائی بلامنازع انگلستان در ایران شوند. نفوذ روسیه تزاری قبل از همه در ارتش ایران قوامافت.

سرمایه داران روسی توانستند کرشته از امتیازات را نیز از دولت ایران بدست آورند. در سال ۱۸۷۹ امتیاز ساختمان خط تلگرافی استرآباد - چگیشلر واقع در شمال ایران را بهیچ شرکت روسی واگذار نمود. در سال ۱۸۸۸ کی از صاحبان موسسات شیلات روس بنام "لیانازوف"، امتیاز شیلات بحر خزر را از آستارا تا اترک را بدست آورد. در سال ۱۸۹۰، کی از سرمایه داران روسی بنام پالاکوف بانک استقراضی (تنزیل و قرضه) روس را در ایران تاسیس کرد..... در سال ۱۸۹۱، پالاکوف باز هم موفق گردید که امتیاز تاسیس بیمه و امور حمل و نقل را از دولت ایران دریافت نماید. «غیر از امتیازاتی که انگلیس و روسیه تزاری در ایران داشتند، دولت ایران به نمایندگان سایر کشورهای اروپائی نیز امتیازاتی واگذار نمود. در سال ۱۸۹۸ سازمان امور گمرکی و سپس کارهای پستی به دست بلژیکی‌ها داده شد و آنها نیز بر تمام امور مالی کشور کنترل برقرار کردند.

در سال ۱۹۰۸ ک موسسه (فرم) ونائی توانست امتیاز بهره برداری از جنگلهای را بدست آورد.» (ایوانف، ۱۳۵۷: ۹-۱۷)

۵-۳- زمینه‌های فکری و فرهنگی

بدون تردید در پیروزی انقلاب مشروطه عوامل فکری و فرهنگی نقش بسزایی داشتند که خود به دو دسته تقسیم می‌شدند.

۵-۳-۱- علل داخلی

ایرانیان از زمان ورود اسلام به ایران، با پذیرش این دین الهی با تاسی به قرآن کریم و سیره اهل بیت علیهم السلام، آموزه‌های آن را بخصوص قیام تاریخی و عبرت آموز امام حسین(ع) را که نمونه بارز مبارزه با ظلم و استکبار حاکمان غیرالهی است سرلوحه خود قرار داده‌اند. در این برهه تاریخی هم نیز مردم با اعلام و فتوای روحانیون، مبارزه در برابر ظلم و بی‌عدالتی شاهان قاجار را فریضه دانستند و چنانکه در ادامه خواهد آمد مبارزه خود را علیه استبداد شاهان قاجار آغاز کردند. ناظم الاسلام کرمانی که

خودکی اعضا و موسسین انجمن مخفی تهران بود آورده است؛ اعضا "انجمن مخفی" در آستانه انقلاب برای تشریح این اقدام خود که دعوت خلق و بیداری آنان علیه استبداد بود به سیره ائمه معصومین استناد می‌جستند.

«چه اول کسیکه انجمن را تاسیس نمود در اسلام و مردم را به امر بدعوت و احقاق حق فرمود مقتن قوانین عدالت و موسس آزادی و حریت دویمین فرزند پیغمبر و سومین امام ما حسین بن علی (ع) بود.» (ناظم الاسلام کرمانی، ۱۳۷۱: ۲۰۶)

۵-۳-۲- علل خارجی

یکی دیگر از علل مهمی که در انقلاب مشروطه دخیل بود و در خور توجه است؛ این بود که قشری از ایرانیان که اغلب تحصیل کرده‌های اروپا و مدرسه دارالفنون بودند به طرق مختلف «از راه مسافرت؛ ترجمه و نهادهای آموزشی» (ابراهامیان، ۱۳۸۴: ۷۹) با افکار و دستاوردهای تمدن جدید اروپا آشنا شدند. این گروه آشنا با تحولات فکری و سیاسی اروپا که به روشنفکران معروف شدند در پیافتن علل عقب‌ماندگی ایران و پیشرفت اروپاییان به این نتیجه رسیدند که حکومت مشروطه و قانونی در اروپا است که، روند پیشرفت و ترقی آنها را فراهم نموده است. ایران، سرانجام برای رسیدن به قله‌های ترقی و پیشرفت باید از دام استبداد و خودکامگی شاهان رهاییابد. «تاریخ غرب آنان را به این باور رهنمون شد که پیشرفت نه تنها ممکن و مطلوب است بلکه، اگر سه زنجیر استبداد سلطنتی، جزم اندیشی مذهبی و امپریالیسم خارجی را پاره کنند، آسان به دست می‌آید. آنها استبداد سلطنتی را دشمن ذاتی آزادی، برابری و برادری، جزم اندیشی مذهبی را مخالف طبیعی تفکر عقلانی و علمی و امپریالیسم خارجی را استثمارگر سیری ناپذیر کشورهای کوچکی مانند ایران می‌دانستند و از هر سه آنها بیزار بودند.» (همان، ۸۰-۷۹). لذا این گروه تلاش می‌کردند با انتشار کتاب و روزنامه مردم را با استبداد و حکومت قانون آشنا سازند. لازم به ذکر است قشر کارگر هم تحت تأثیر انقلاب و تحولات فکری در روسیه - جنبش روسیه در سال ۱۹۰۵ - پیام‌آور تحول و جنبش بود که در انقلاب مشروطه، کارگران هم نقش بسزایی داشتند. «تأثیر مبارزه انقلابی روسیه حتی قبل از آغاز انقلاب ۱۹۰۵ در ایران آشکار میشد، عامل ایجاد این تأثیر قبل از همه کسانی بودند که از ایران به ماوراء قفقاز، خاصه به باکو، آمد و رفت میکردند. در سال ۱۰۹۴ تعداد کارگران ایرانی در باکو قریب ۷ هزار نفر بود و این عده ۲۲ درصد مجموع کارگران باکو را تشکیل میداد.» (ایوانف، ۱۳۵۷: ۳۵)

۶- ایران در آستانه انقلاب

همزمان با اعطای امتیازات دیپلماسی و اقتصادی به بیگانگان، شاهان قاجار بدون توجه به اوضاع کشور همچنان به عیش و نوش خود می‌پرداختند. وضع توده‌های وسیع مردم بدتر می‌شد، قحطی و گرسنگی در بیشتر شهرهای ایران بیداد می‌کرد، «مثلاً در سالهای ۱۸۶۰-۱۸۶۱، ۱۸۶۹-۱۸۷۲، ۱۸۷۹-۱۸۸۰ و سالهای بعد نیز قحطی روی داده است. بخصوص قحطی سالهای ۱۸۶۹-۱۸۷۲ بسیار وحشتناک بود، می‌گویند که در زمان این قحطی قریب ده درصد تمام سکنه ایران تلف شدند.» (ایوانف، ۱۳۵۷: ۲۳)، حجم مالیات‌ها افزون‌تر می‌گشت، حکومت برای تأمین هزینه‌های خود اقدام به فروش اراضی دولتی می‌نمود، ظلم و ستم درباریان و وابستگان‌شان در پایتخت، ایالات و ولایات به بیشترین حد خود رسیده بود.

به دنبال این بی‌کفایتی شاهان قاجار در اداره کشور ازک سو و از سوی دیگر بیداری مردم و شکسته شدن تابوی قدرت شکست ناپذیر شاه در پی موفقیت علماء و مردم در لغو امتیاز توتون و تنباکو که به تالوت انگلیسی واگذار شده بود؛ حتی حکومت پنجاه ساله ناصرالدین شاه هم نتوانست اوضاع کشور را سروسامان دهد. پس از کشته شدن او توسط میرزا رضا کرمانی، به زعم ابراهامیان «گلوله قاتل فقط به زندگی ناصرالدین شاه پایان نداد بلکه این گلوله در واقع پایان نظم کهن بود» (۱۳۸۹: ۸۴). پسر و جانشین او، مظفرالدین شاه هم به توان و قدرت کافی برای سروسامان دادن اوضاع دست نیافت. در زمان پادشاهی این مرد نرم خو و فاقد اقتدار، اتفاقات و رویدادهایی حادث شد که اوضاع ایران متزلزل‌تر و مشکلات اقتصادی بیشتر شد. لاجرم باید به برخی از عواملی که روند انقلاب و جنبش را تسریع بخشیدند اشاره کرد. ماجرای نوز بلژیکی، اعتراض شهرهای مختلف از جمله کرمان بدنبال به فلک شدن و تبعید سه تن از علمای بزرگ کرمان به دلیل مقابله و برخورد با فرقه شیخیه، اعتراض مردم خراسان به ظلم و ستم حاکم آن شهر، آصف الدوله و کمبود نان، ماجرای بانک استقراضی روس، به چوب بستن بازرگانان معروف تهران به بهانه گران شدن قند به دستور عین‌الدوله، توسط علاءالدوله، حاکم تهران که خشم و نفرت همگان را باعث شد.

در پی رخ دادن این حوادث در پایتخت و سایر شهرها، به نشانه اعتراض به اقدامات حکومت در منزل برخی از علماء سرشناس تجمعاتی صورت گرفت؛ که در این میان مراجع تقلید پیشقدم شدند، به پیشنهاد عالم آگاه و مرجع تقلید بزرگ زمان، آیت‌الله سید محمد طباطبایی، علماء و مردم به ری مهاجرت کردند و در حرم حضرت عبدالعظیم تحصن و بست نشستند. «در ۱۴ دسامبر سال ۱۹۰۵، روحانیون طراز اول تهران در راس پنج هزار نفر پیشه‌وران، تجار و طلاب مدارس دینی و ملاها در صحن شاه عبدالعظیم که در نزدیکی تهران قرار دارد بست نشستند.» (ایوانف، ۱۳۵۷: ۳۷)

بست‌نشینان که تعدادشان هم کم نبود، خواسته‌های خود را که شامل ایجاد عدالتخانه برای رسیدگی به شکایات مردم در تمام شهرها، عزل علاءالدوله حاکم تهران و عمل به قوانین اسلامی بود از طریق کاردار سفارت عثمانی به گوش مظفرالدین شاه رساندند. پس از موافقت شاه با خواسته‌های مهاجران، آنها به تهران بازگشتند و مورد استقبال فراوان مردم قرار گرفتند.

با بازگشت بست‌نشینان به تهران، شاه به هر بهانه‌ای که بود تلاش می‌کرد به خواسته‌های متحصنین عمل نکند و در اجرای خواسته‌هایشان تعلل می‌ورزید. علاوه بر این بدعهدی شاه، حکومت قاجار اقدام به دستگیری و تبعید برخی از رهبران معترض کرد. در جواب این بدعهدی و اقدامات خصمانه حکومت، تظاهرات و شورش دوباره مردم در تهران و سایر شهرها از سر گرفته شد. از این رو شعله‌های خشم و نفرت مردم برانگیخته شد. تجمعات عظیمی در بازارها، مساجد و غیره تشکیل شد. عمال رژیم به معترضان حمله‌ور شدند تعدادی را مجروح نمودند و در این حمله ماموران، کی از طلبه‌های جوان به نام سید عبدالحمید به شهادت رسید. در نتیجه این اقدامات حکومت، مردم به همراه دو گروه از رهبران قیام تحصن نمودند. گروهی به رهبری روحانیون علی‌الخصوص مجتهد طراز اول تهران شیخ فضل الله نوری و جمعی از علماء برجسته راهی قم شدند و در حرم حضرت معصومه (س) به قیام و اعتراض خود ادامه دادند. گروهی هم نیز که عددشان به چندین هزار می‌رسید به همراه بازرگانان، پیشه‌وران و کسبه که بازار را تعطیل کرده بودند در سفارت انگلیس در شمال شهر تهران به بست نشستند. مهم‌ترین خواسته معترضین بست‌نشین، در مهاجرت کبرا، تاسیس عدالت‌خانه، برکناری عین‌الدوله - مستبد دو آتشفشان شاه بود- و تشکیل مجلس شورای ملی بود. در سایر شهرهای ایران نیز حرکت‌هایی هم صورت گرفت، بازارها بسته شدند. آتش کینه و نفرت مردمی شعله‌ورتر می‌شد. شاه که بیم داشت اعتراضات گسترده شود چند هفته بعد پس از بست‌نشینی معترضان مجبور شد تسلیم شود. صدراعظم مستبد خود را عزل کرد. سرانجام با صدور فرمان مشروطیت توسط مظفرالدین شاه در ۱۴ مرداد ۱۲۸۵ / ۵ اوت سال ۱۹۰۶ انقلاب به پیروزی رسید.

۷- دستاوردهای انقلاب

به دنبال تسلیم شاه و صدور فرمان مشروطیت، از آنجایی که یکی از خواسته‌های معترضان فراهم ساختن زمینه‌ای مناسب جهت بازگشت مهاجران به تهران بود، هفت روز بعد، با استقبال بی نظیر مردم، علماء، از قم به تهران بازگشتند. این پیروزی دستاوردهای مهمی در پی داشت که قابل تأمل است.

۷-۱- تاسیس مجلس شورای ملی

تاسیس مجلسی از اقدامات مهم مشروطه‌خواهان بود. در کمترین زمان ممکن، مجلس موسسان؛ که شامل نمایندگان بازرگانان، اصناف، روحانیون و روشنفکران بود در تهران تشکیل شد. این مجلس به تدوین نظام نامه انتخابات مجلس شورای ملی پرداخت. براساس این نظامنامه فقط شش گروه (قشر) بودند که می‌توانستند در انتخابات شرکت کنند و این شش گروه کسانی نبودند جزء شاهدگان قاجار، علماء و طلاب حوزوی، اعیان و اشراف، تجار دارای مکان کسب و کار معین، زمین داران مالک املاک و به ارزش ۱۰۰۰ تومان و پیشه‌وران و صنعت کاران دارای دکان و محل کار، «آبراهامیان، ۱۳۸۴: ۱۱۰»

«مجلس اول که در ۱۷ اکتبر ۱۹۰۶ [۱۴ مهر ۱۲۸۵] افتتاح شد در حیات بیست ماهه خود پاره‌ای وظایف بی سابقه را به انجام رساند. این مجلس قدرت سلطنه را بسیار کاهش داد و وزیران را در برابر نمایندگان مجلس مسئول و پاسخگو شناخت. از طریق انتخاب انجمن‌های ایالتی و ولایتی به ایالتها خودمختاری اداری و مالی داد، به طوری که این انجمنها هم ناظر انتخابات بودند و هم بر فعالیت حکام و جریان مالیات گیری نظارت می‌کردند. مجلس بودجه را موازنه کرد، حقوق و مقرری شاهدگان قاجار و شاه را کاهش داد و واگذاری زمینهای تبول ملغی کرد. قانون اساسی ۱۹۰۶ [۱۲۸۵] چارچوب قانونگذاری غیرمذهبی، قوانین جزا و محکمه‌های استیناف را که از قدرت دربار و مراجع مذهبی می‌کاست معین کرد و مطبوعات را آزاد شناخت. نمایندگان مجلس حق تصویب معامله‌های بزرگ مالی، ممانعت از استقراض خارجی، تقاضای عزل وزیران و مقامهای نالایق و کاهش مقرری درباریان و شاه را به دست آوردند و این حقوق را اعمال هم کردند.» (آفاری، ۱۳۸۵: ۹۱-۱۲۱)

۷-۲- تدوین و تصویب قانون اساسی

«موضوعی که در سال ۱۹۰۶ در مرکز ثقل توجه مجلس قرار داشت، تدوین و تنظیم قانون اساسی بود..... در سی ام دسامبر ۱۹۰۶، مظفرالدین شاه اولین قسمت قانون اساسی را که فقط حقوق اساسی و وظائف مجلس را تعیین مینمود، توشیح کرد. سپس متمم قانون اساسی که قسمت مهمتر قانون اساسی ایران است، تدوین و در اکتبر سال ۱۹۰۷ بتوشیح شاه جدید محمدعلی رسید.» (ایوانف، ۱۳۵۷: ۴۴)

۷-۳- گسترش نشریات

«از شش ماه پس از آغاز انقلاب تا ده ماه پس از تشکیل مجلس شورا، شمار روزنامه‌ها و مجلات از شش به صد عنوان رسیده بود. اکثر آنها عناوینی خوش‌بینانه، ملی‌گرایانه و تندرو داشتند: ترقی، بیداری، وطن، آدمیت، اتحاد، امید و عصر نو.» (آبراهامیان، ۱۳۸۴: ۱۱۱)

۸- علل نافرجامی انقلاب

بدون شک عوامل مختلفی دخیل بودند تا انقلابی که صورت گرفته بود به شکست بیانجامد و تمام اهداف و برنامه‌های آتی این انقلاب - برقراری حکومت در چارچوب قانون، تقلیل قدرت شاه، برابری، آزادی، امنیت، عدالت و رونق اقتصادی - که مردم و رهبران‌شان خواهان آنها بودند تحقق نیابد و در مدت زمان کوتاهی روال گذشته پایدار و مستحکم گردد. «از اهداف جنبش‌های اجتماعی تاسیس نوعی نظم جدید زندگی است. آنها قدرت انگیزش خود را ازک سو از نارضایتی از شکل جاری زندگی و از سوی دیگر از آرزوها و امیدها برای طرح نظام جدید زندگی می‌گیرند.» (عبدی، ۱۳۹۲: ۱۶) بررسی مهم‌ترین عوامل موثر، در نافرجامی جنبش اجتماعی و انقلابی که در دوره معاصر اتفاق افتاد و بهیکی از بزرگترین انقلاب‌های تاریخ معاصر ایران و حتی جهان تبدیل شد؛ از منظر جامعه‌شناختی قابل تامل است.

هربرت بلومر از جمله نظریه‌پردازان علوم اجتماعی است که به فرایند شکل‌گیری جنبش‌های اجتماعی پرداخته و در این باب نظریه پردازی کرده است.

«بلومر بر آن است که هر جنبش اجتماعی از آغاز تا نهایت فرجام آن باید سازوکارهای پنج‌گانه‌ای را تجربه کند. این مراحل پی‌در پی اند و گام‌های تکوین و تکمیل جنبش به شمار می‌آیند. شکل‌گیری و پیروزی هر جنبشی منوط به رشد متناسب و به جای هر کدام از این پنج گام است.

گام اول - انگیزش اجتماعی

گام دوم - روح گروهی

گام سوم - روحیه دلگرمی

گام چهارم - ایدئولوژی شناسا (Ideology)

گام پنجم - تاکتیک عملیاتی (Operating tactics)

بلومر سه گونه جنبش را از کد دیگر متمایز می‌کند؛ جنبش‌های اجتماعی عام (General)، جنبش‌های اجتماعی خاص (Special) و جنبش‌های اجتماعی نمایشی (Expressive). واژه‌ی عام به این معنا فهمیده می‌شود که گروه‌ها قشری خاص و واحدی که معرف گروه‌ها طبقات اجتماعی ویژه‌ای باشند به طور انحصاری در این گونه از جنبش درگیر نمی‌شوند، بلکه این گونه جنبش قادر است تا گرداگرد مسائل اجتماعی، گروه‌های متفاوتی را جمع کند تا پیرامون مسائل اجتماعی نقطه نظرات مشترکی هم‌فهمی شود و به صورت مشترک دنبال شوند. جنبش‌های اجتماعی خاص در منطقه‌ای خاص اتفاق می‌افتد و این که معرف گروه‌ها طبقه اجتماعی خاصی است. در این گونه، گروه‌های مشخصی در برابر گروه‌های مشخص دیگر قرار می‌گیرند. اینها باهم ترکیب نمی‌شوند، ممکن است ضدیت هم داشته باشند و فرجام برخورد آنها نیز به درگیری بیانجامد. در نوع نمایشی کنش پیوسته عموماً با تظاهر و بروز احساسات و عواطف گروهی همراه است..... براساس مدل بلومر انقلاب‌های شکست خورده در طول تاریخ به دلیل کارکرد نامناسب عناصر دیالکتیک جنبش و طی نکردن گام‌های لازم جنبش به فرجام نرسیده‌اند.» (عبدی، ۱۳۹۲: ۸-۶)

حال این سوال مطرح است که جنبش‌های اجتماعی ایران خاصه جنبش مشروطه طبق مدل پنج‌گانه بلومر ایجاد شده است؟ اگر براساس مدل بلومر ایجاد شده است چه موانع و مشکلاتی باعث نافرجامی آنها شده است؟ برای یافتن پاسخ این سوالات به پژوهش عبدی اکتفا می‌کنیم. عبدی (۱۳۹۲) در مقاله خود بیان کرده: «در پاسخ به این سوال که چرا جنبش‌های اجتماعی نتوانسته منجر به تغییر ساختارهای اجتماعی جامعه ایران شود دو دیدگاه متفاوت از کد دیگر مطرح شده است..... دیدگاه اول که توسط کارل ویتفولگ در کتاب استبداد شرقی (۱۳۹۱) مطرح شده، امکان شکل‌گیری جنبش‌های اجتماعی در جوامع آب سالار (Hydraulic) استبدادی همچون ایران را نفی می‌کند..... قدرت تام و فراگیر استبدادی است که امکان هرگونه سازمان‌دهی و تشکیل‌یابی را از نیروهای اجتماعی سلب کرده است. جان کلام "نظریه استبداد شرقی" در خصوص جنبش‌های اجتماعی این است که به دلیل تام و فراگیر بودن قدرت استبدادی، دولت در جوامع شرقی چون ایران قوی‌تر از جامعه بوده و فقدان قانون اساسی به معنای واقعی آن هیچ حد و حصری را بر این قدرت ایجاد نکرد، بنابراین امکان شکل‌گیری انگیزش اجتماعی، ایدئولوژی، سازمان‌یابی و برنامه‌ریزی برای نیروهای اجتماعی که عملاً ضعیف و تحت کنترل قدرت استبدادی هستند وجود نداشت، اما همواره امکان شورش وجود داشته و دارد. دیدگاه دوم که امکان شکل‌گیری جنبش‌ها را رد نمی‌کند توسط جان فوران ارائه شده است. او دلیل عدم تغییر از درون و ایستایی تاریخ ایران را شکست جنبش‌های اجتماعی به دلیل ماهیت آن‌ها می‌داند. برآیند نهایی "نظریه مقاومت شکننده" جان فوران، این است که برای بررسی تاریخ تحولات اجتماعی جوامعی چون ایران باید چند مولفه را بطور همزمان در نظر داشت: موقعیت جامعه مورد بررسی در نظام جهانی، میزان وابستگی دولت به قدرت‌های خارجی، شیوه‌های تولید رایج، ماهیت دولت و فرهنگ سیاسی مخالف..... کنش متقابل میان سه عمل: ۱- فشارهای خارجی ناشی از موقعیت ایران در اقتصاد جهانی ۲- میزان نفوذ نیروهای خارجی که مسئله وابستگی دولت را تحت الشعاع قرار می‌دهد و ۳- ساختار از پیش موجود و جاری جامعه ایران - که این نیز متأثر از ماهیت دولت (میزان نوع قدرت) و فرهنگ‌های سیاسی مخالف است - منجر به بروز تنش‌هایی می‌شد که به صورتک رشته اعتراض‌ها، شورش‌ها، انقلاب‌ها و جنبش‌های جدایی‌خواهانه و کودتاها رخ نموده و سرچشمه‌ی آنها در مقاومتی است که بخش‌های گوناگون جامعه در برابر واقعیت‌های سلطه خارجی و خودکامی دولتی نشان داده‌اند. صورت‌بندی اجتماعی جامعه ایران در ادوار مختلفی که زمینه‌های بروز نارضایتی مردم فراهم می‌شد به گونه‌ای بوده که چندین شیوه‌ی تولید

رایج بوده و به همین دلیل نیروهای اجتماعی با قرار گرفتن در شیوه‌های تولید متفاوت چندپاره می‌شدند. پس اگر جنبش‌های اجتماعی می‌خواهند از توانایی دگرگونی اجتماعی برخوردار شوند، باید از حداکثر نیروهای اجتماعی تشکیل شده باشند؛ اما چندپاره شدن آن‌ها در اقشار و طبقات مختلف به دلیل شیوه‌های تولید متقارن مستلزم ائتلاف مجدد این اقشار و طبقات است. در این شرایط ایجاد تحول اجتماعی پدیده‌ای با دشواری‌های عظیمی همراه خواهد بود. وقتی ائتلاف‌های مردمی مخالف به قدرت لازم برای رویارویی با اراده حاکمیت سیاسی دست می‌یابند، در معرض از هم پاشیده شدن قرار گرفته و هر لحظه امکان تجزیه به عناصر اولیه وجود دارد، زیرا میان گروه‌های ائتلافی در مراحل مختلف فرایند شکل‌گیری جنبش بر سر مسائل گوناگون مانند: ایدئولوژی و آرمان، روحیه گروهی و نحوه سازماندهی، رهبری، تکنیک‌های عملیاتی و نحوه مبارزه، نحوه شکل دادن به نظام جدید و اختلاف‌های عمیقی پدید می‌آید. شکستگی نهایی این جنبش در موارد مختلف متأثر از شالوده‌های اجتماعی پیچیده، بینش‌های ایدئولوژیکی متفاوت و فشارهای خارجی نیز است. (ص ۸-۱۲)

۸-۱- مخالفت محمدعلی شاه و طرفداران نظام استبدادی

محمدعلی میرزا، ولیعهد، پس از مرگ پدرش مظفرالدین شاه، بر تخت سلطنت نشست او نه تنها دوست نداشت مانند پدر بیمارش نرم‌خو باشد بلکه دوست داشت مانند پدر بزرگش، ناصرالدین شاه، عمل کند. او قبل از نشستن بر تخت سلطنت، چون احتمال می‌داد مشروطه‌خواهانکی از برادرانش را برای سلطنت انتخاب کنند، برای جلب حمایت مشروطه‌خواهان قدم‌هایی برداشت؛ اما به محض رسیدن به پادشاهی مخالفت خود را با مشروطه نشان داد. مخالفت‌های محمدعلی شاه با مشروطه از یک سو و فرهنگ کهن استبدادی حاکم بر کشور که مروج خودبرتر بینی، عدم پابندی به قانون و بود از جمله موانع بزرگ نافرجامی انقلاب محسوب می‌شدند.

«نخستین اقدام رسمی شاه جدید خصومت او را با مجلس و مشروطه نشان داد. او در مراسم تاجگذاری خود، بجز روحانیان عالی‌رتبه و اعضای از مجلس که با قاجار خویشاوندی داشتند بقیه نمایندگان را دعوت نکرد. سپس حکام مستبدی برای ایالتهای مختلف منصوب کرد.....» (آفاری، ۱۳۸۵: ۱۲۷)

۸-۲- دخالت‌های بیگانگان

«در دوره ابتدائی جنبش مشروطیت، انگلیسها به انگیزه منافع سودجویانه خود، سعی داشتند که از این جنبش برای تضعیف مواضع روسیه تزاری که نمایندگان آن در شاه نفوذ زیادی داشتند، استفاده کنند. انگلیسها فقط برای تقویت موضع خود در ایران در مقابل روسیه تزاری مزورانه خود را طرفدار مشروطیت نشان میدادند. در حقیقت انگلیسها از هر جهت میکوشیدند که عقب‌ماندگی رژیم اقتصادی و سیاسی ایران را حفظ کرده از اجرای تحولات دموکراتیک که ممکن بود موجب تقویت ایران شود، جلوگیری نمایند.» (ایوانف، ۱۳۵۷: ۴۰)

۸-۳- فقدان تشکیلات منظم و منسجم اداری و اقتصادی

البته نباید فراموش کرد که برای برقراری نظم جدید، تشکیلات اداری و اقتصادی منظم و منسجمی لازم بود تا بتواند بر اوضاع آشفته سروسامان دهد؛ که این مهم فراهم نشد هرچند که نمایندگان دوره دوم مجلس چاره را در این دیدند که مستشاران خارجی را به ایران دعوت کنند تا بتوانند تنگناها و چالشی که در امور اداری و مالی گریبانگیر مشروطه‌خواهان است رفع نمایند.

۸-۴- اختلاف و دو دستگی میان مشروطه‌خواهان

به باور نگارندگان این پژوهش، یکی دیگر از عواملی که تأثیر بسزایی در نافرجامی انقلاب داشت. تفرقه میان رهبران مشروطه بود. با توجه به این که رهبران انقلاب مشروطه از طیف‌های مختلف طبقاتی بودند و هر طبقه و صنفی تا پیروزی انقلاب، اهداف مشترکی را دنبال می‌کردند؛ دور از انتظار نبود که بعد از پیروزی، خواسته‌های طبقه و صنف خود را در اولویت مطالبه‌گری قرار دهند. از طرف دیگر می‌توان ادعان داشت که برخی از طبقات تحت تأثیر افکار و سنت‌های غالب آن برهه از زمان بودند؛ که این مهم، بدون شک اختلاف و دو دستگی رهبران را در پی داشت. «نمایندگان تاجران در مجلس به موفقیت‌های اولیه‌ای دستافتند..... بعضی از آنها تحت تأثیر ایده‌های سوسیال دموکراسی قفقاز بودند.» (آفاری، ۱۳۸۵: ۱۰۲)

همین دگرگونی و چرخش در میان روحانیون هم نیز متصور بود. «بسیاری از علما در ابتدا تصور می‌کردند که تفاوت مرسوم بین عرف و شریعت در نظم جدید حفظ خواهد شد. آنها انتظار داشتند... قوانین شخصی و مذهبی در اختیار مقامات مذهبی بماند.» (همان، ۱۰۱)

روشنفکران هم نیز که نقش موثری در پیروزی انقلاب داشتند بوی تفرقه در آرمان‌گرایی شان به وضوح دیده می‌شد. «تاریخ غرب آنان را به این باور رهنمون شد که پیشرفت نه تنها ممکن و مطلوب است بلکه، اگر سه زنجیر استبداد سلطنتی، جزم‌اندیشی مذهبی و امپریالیسم خارجی را پاره کنند، آسان به دست می‌آید. آنها استبداد سلطنتی را دشمن ذاتی آزادی، برابری و برادری، جزم

اندیشی مذهبی را مخالف طبیعی تفکر عقلانی و علمی و امپریالیسم خارجی را استثمارگر سیری ناپذیر کشورهای کوچکی مانند ایران می‌دانستند و از هرسه آنها بیزار بودند. (ابراهامیان، ۱۳۸۴: ۸۰-۷۹)

۹- نقش علماء و روحانیون در جنبش مشروطیت

روحانیون و علماء مذهبی که در جامعه ایران از منزلت والایی برخوردار بودند، معمولاً نقش بسزایی در برخورد با ظلم‌ستیزی حاکمان در طول تاریخ ایران، به ویژه در پیروزی انقلاب مشروطه داشتند. آفاری در کتاب خود این نقش روحانیت را از قول احمد کسروی این چنین بیان کرده است. «دو قدرت مدعی در ایران در طول تاریخ عبارت بودند از حکومت و مقامهای مذهبی و هرگونه رویارویی با حکومت به نفع علما فرض می‌شد.» (آفاری، ۱۳۸۵: ۱۳۷) برخی از روحانیون در حمایت از مشروطه تلاش نمودند. برخی هم نیز بعد از پیروزی بنا به دلایلی حمایت خود را از مشروطه، دریغ کردند. این چرخش و تغییر رویه، میان خود روحانیون ازک سو، میان روحانیون و سایر رهبران انقلاب از سوی دیگر، از منظر جامعه‌شناختی قابل بررسی است. هر پژوهشی در جامعه‌شناسی در حوزه خاص خود قابل مطالعه و بررسی است؛ چون موضوع پژوهش ما «بررسی جامعه‌شناختی نقش روحانیت در انقلاب مشروطه» است این پژوهش در حوزه جامعه‌شناسی نظری قابل بحث است. کی از مفاهیم اصلی پژوهش در دست اجرا، «معرفت» است. ح.آتنهایی انواع مختلف معرفت بشری را در آفارش برشمرده (۱۳۹۱: ۸۱) که یکی از انواع معرفت بشری، معرفت علمی است. حال که ما در این نوشتار بدنبال شناخت ریشه‌های فکری و نقش روحانیت پیشرو در انقلاب مشروطه هستیم. برای رسیدن به این مهم، ضروری است؛ با اهتمام به نظریه‌های نظریه‌پردازان مطرح، نظریه سامان اجتماعی بلومر، نظریه چارچوب گافمن، نظریه ملکه و میدان بورديو و نظریه نسبیت چشم انداز کارل مانهایم، آدآور شویم که همه این نظریه‌پردازان در نظریه‌های خود، جامعه را دارای «ساخت» می‌دانند؛ گافمن این ساخت را «چارچوب»، بورديو، «میدان» و بلومر آن را «سامان» نام می‌نهد. در این میان لازم است بدانیم مارکس هم در نظریه شناخت خود این ساخت را «شیوه تولید» می‌نامد و در نظریه ساختاربندي گیدنز هم این ساخت وجود دارد. جامعه‌ک ساختا سامان است. این سامان در درون خود عناصری دارد که این عناصر باکدیگر در ارتباط هستند و در ارتباط با هم شکل می‌گیرند. مادام که این عناصر باکدیگر هم‌خوانی دارند، نظم در جامعه برقرار می‌شود. پس این عناصر در ارتباط باهم و در ارتباط با خود سامان، مفصل‌بندی می‌شوند. حال اگر کی از این عناصر همه این سامان تغییر کند مفصل بندی عناصر جزئی هم نیز تغییر می‌کند. کی از این عناصر جزئی در این سامان، معرفت علمی است. سامان اجتماعی ایران در برهه‌ای از زمان این گونه بوده؛ که تحت تأثیر «تاریخ غرب...» (ابراهامیان، ۱۳۸۴: ۸۰-۷۹) و «ایده‌های سوسیال دموکراسی قفقاز...» (آفاری، ۱۳۸۵: ۱۰۲) ازک طرف؛ تسلط و تقسیم ایران میان دو قدرت برتر زمان، انگلیس و روسیه، در قرارداد ۱۹۰۷، از سوی دیگر، شرایط غالب به سمت تفکر لیبرالیستی جهان غرب و سوسیالیستی شرق، از سوی رهبران انقلاب، متصور بود و در این شرایط آنچه که نباید فراموش شود این است که در ایران، پس از ورود اسلام به آن، روحانیون - طبقه محافظه‌کار و سنتی- هم که بر اقشار مختلف جامعه و در مواردی از قبیل رفع مرافعه‌های درباری بر دولت و هیئت حاکمه نیز نفوذ داشتند در صحنه بودند. پس در آن سامان، نظام فکری که شکل می‌گیرد متأثر از فرهنگ اسلامی، ادبیات مارکسیستی و لیبرالیستی بود. حال این سامان تغییر می‌کند و در این سامان، یک نظام سیاسی دیگر با همکاری طیفی از طبقات ناهمگن ایجاد می‌شود و به طور ناگهانی نظامی که قبلاً حکمرا بود از بین می‌رود. وقتی که این تعادل به هم می‌خورد و تغییر می‌کند، عناصر متعدّدش نیز تغییر می‌کنند. کی از این عناصر نیز معرفت بشری است که معرفت علمی، کی از گونه‌های آن است. وقتی سامان تغییر می‌کند معرفت علمی هم تحت-الشعاع آن نیز تغییر می‌کند. اکنون می‌خواهیم بدانیم که این معرفت علمی که در ایران در دوره ای درک سامان اجتماعی شکل گرفته است، چگونه شکل گرفته است. سامانی که، خواست و اراده ایران نبوده است؛ بلکه در کل جهان چنین اندیشه ای حاکم بوده است. در کل دنیاک اندیشه تکاملی حاکم بوده است که این اندیشه تکاملی را هر نظریه پردازی به شکلی مطرح کرده است. پس بنابراین بر سامان اجتماعی و نظام فکری کل دنیا این نظام فکریکسان حاکم بوده و در این میان کشور ما ایران نیز مستثنی نبوده و دارای یک نظام فکری منفردی نبوده است؛ بلکه با کل نظام بین‌الملل و جهان و سامان های دیگر در ارتباط بوده و این ارتباط، باعث گردیده عناصر مختلفی از قبیل عناصر معرفتی، فیزیکی، ابزار و وسایل به ایران وارد شود و حتی نظام فکری هم از طریق ایرانیانی که در خارج تحصیل می‌کردند به ایران وارد شود. حال با این توصیف به نظر می‌آید مناسب‌ترین چهارچوب که ما می‌توانیم موضوع پژوهش خود را در آن بررسی کنیم قضایای بنیادین بلومر است. در قضایای بنیادین بلومر، انسان معانی را می‌گیرد روی معانی کار می‌کند سپس بر اساس تحلیل و تفسیر از موقعیت و معانی‌یی که به خویشتن خویش اشاره نموده دست به کنش و نه واکنش می‌زند؛ عنی می‌خواهد بگوید کهک چارچوبا سامان اجتماعی وجود دارد که در این سامان اجتماعی، کنش متقابل شکل می‌گیرد در این کنش متقابل، معانی، مفاهیم و نظریه‌ها ساخته می‌شود. نظریه‌ها در ارتباط با آن سامان و ساختار شکل می‌گیرد. سامان و ساختار جامعه ایران این بود که جامعه ایران توسعه نیافته است. (بیریقی-فرد، ۱۳۹۵: ۵۸)

توسعه نیافتگی، استبداد، نبود قانون، نابرابری، بی عدالتی، عدم مصونیت مالکیت خصوصی در مورد جامعه ایران مطرح بود. در این میان، مردم نیز با هدایت و رهبری مستقیم روحانیت و تاسی به معارف غنی اسلام و سیره ائمه معصومین علیهم السلام انقلاب کرده بودند به پیروزی‌هایی هم دستافته بودند؛ اما کسانی هم بودند که سعی داشتند مزورانه - محمدعلی شاه که نمی‌خواست در ابتدا دشمنی خود را با مشروطه آشکار کند و در مواردی پی برده بود که راه مقابله و تضعیف مجلس و مشروطه، اینست که اعلام

کند مشروطه با اسلام سازگاری ندارد- و اده ای با پنهان کردن چهره واقعی خود - برخی از روشنفکران رایکال که از نفوذ روحانیت مطلع بودند بدون اعلام علنی نظرات خود، به روحانیون نزدیک می‌شدند - در میان روحانیون و اکثریت طبقه عامه رخنه کنند و نظم جدیدی را که به نفع شان نبود به ورطه شکست و نابودی بکشند.

بنابراین ضروری است ما در این بخش از پژوهش، بطور اجمال به نقش، میزان نفوذ و تاثیرگذاری روحانیت، در هدایت مردم، پیروزی انقلاب در شرایطی که سلطنت‌طلبان خواهان بازگشت به نظام استبدادی بودند و دو قدرت امپریالیستی، انگلیس و روسیه هم از این وضعیت راضی و خوش بین نبودند، پرداخت.

در ماجرای واگذاری امتیاز بهره برداری از توتون و تنباکوی ایران به "تالبوت" انگلیسی؛ زمانی که نارضایتی و مخالفت علما از این واگذاری مشهود شد، طی فتوای "آیت‌الله میرزای شیرازی" چنان حکم تحریم استعمال و خرید و فروش آن در سراسر کشور اجرایی شد که همه مردم، قلیان‌های خود را شکسته و خرمن‌های تنباکو را آتش کشیدند؛ تا جایی که این تحریم به حریمسرای ناصرالدین شاه هم سرایت کرد و از آماده کردن قلیان به شخص شاه خودداری کردند.

در واگذاری زمین موقوفه قبرستان نزدیک بازار تهران، به روس‌ها، جهت احداث بانک استقرایی، هرچند که در ابتدا عدم انسجام میان علماء آگاه را شاهد بودیم- آیت‌الله طباطبایی مخالف فروش و واگذاری به روس‌ها بود اما شیخ فضل‌الله نوری راضی به فروش و واگذاری به روس‌ها- اما وقتی اعتراض علماء را برانگیخت؛ مردم با هدایت روحانی آگاه، آیت‌الله طباطبایی، دست شورش زده و ساختمان در حال احداث روس‌ها را ویران کردند.

در جریان انقلاب مشروطه، در دو مهاجرت صغرا و کبرا، به هدایت روحانیون، بست نشینی مردم با همه مشکلاتش در حرم حضرت عبدالعظیم در شهر ری و حرم حضرت معصومه(س) در قم تا تسلیم شاه به خواسته‌های معترضین، ادامه داشت.

با این اوصاف و در شرایط متعدد در طول دوران تاریخی ایران، نفوذ روحانیت و تبعیت و فرمانبرداری مردم از آنها در شرایط مختلف، شواهد تاریخی، گواهی بر این مدعی است؛ اما در عین حال، در شرایطی هم نیز عدم انسجام روحانیت را شاهد بودیم. در برخورد و رویارویی روحانیت با مشروطه و مشروطه‌خواهی خاصه بعد از پیروزی نوعی دوگانگی اندیشه ایجاد شد.

۱۰- مروری بر ریشه‌های فکری شیخ فضل‌الله نوری

شیخ فضل‌الله نوری، مجتهد معروف تهران که همراهی او در مهاجرت کبرا باعث تقویت و استحکام قیام شد. با این امید که انقلاب به سمت مبارزه با استبداد می‌رود و می‌تواند حکومت دینی بنیان نهد به نهضت پیوست. مدامی که متوجه شد انقلاب از مسیر خود خارج می‌شود شیخ فضل‌الله نوری و بسیاری از همراهانش که طلاب و روحانیون بودند صف خود را از انقلابیون جدا کردند و با موارد متعددی از جنبه‌های انقلاب مخالفت نمودند. چرا که نوری ادعا داشت که اصول مشروطه مخالف و مغایر با اصول اسلامی است و باور داشت که انقلاب دچار نوعی انحراف در مواضع اصلی خود شده و ادامه این روند از سوی برخی افراد رادیکال صاحب نفوذ در مجلس و در عین حال مخالف اسلام، باعث تضعیف ارزش‌های اسلامی می‌شود. از این رو ایشان خواستار "مشروطه مشروعه" بود.

محور عمده تلاش روحانیون، بعد از پیروزی انقلاب، این بود که اصول و قوانین مشروطه با اصول و قوانین اسلامی مغایرت نداشته باشد. کی از مهم‌ترین تلاش‌های شیخ فضل‌الله نوری در راستای این محور، افزودن این متمم - نظارت پنج تن از مجتهدین طراز اول بر مصوبات مجلس شورای ملی - به قانون اساسی بود. در این میان برخی از جنبه‌های انقلاب هم که شیخ نوری، مجتهد برجسته تهران، با آنها مخالفت می‌کرد بدین شرح بود:

«نوری بسیاری از جنبه‌های انقلاب را محکوم می‌کرد، از جمله تشکیل انجمنها، مدارس جدید زنان، اخراج میرزا حسن مجتهد از تبریز و تبعید حاج خمامی از رشت..... از همه مهمتر، نوری با حقوق مدنی نیم بندی که در قانون اساسی ۱۹۰۶ [۱۲۸۵] مدون شده بود و نیز با تلاش نمایندگان آذربایجانی برای بسط این حقوق در متمم، مخالف بود..... نوری و هوادارانش، علاوه بر پیشنهاد ماده ۲، چند ماده دیگر از پیش نویس متمم قانون اساسی را نفی کردند. ماده ۱۹ به آموزش اجباری همگانی مربوط می‌شد..... از این رو اعلام کردند که "آموزش اجباری نافی شریعت است". ماده ۲۰ نیز که به آزادی مطبوعات مربوط می‌شد غیرقابل قبول اعلام شد. ماده ۸ که به برابری همه شهروندان (مرد) در برابر قانون مربوط می‌شد، بیش از بقیه قسمتهای متمم قانون اساسی موضوع بحث و جدل بود. نوری و هم‌تایانش می‌گفتند که چنین قانونی با شریعت منافات دارد و اشاره می‌کردند که در اسلام مسلمانان و غیرمسلمانان حقوقکسان ندارند. اگر مرد مسلمانیک زردشتیا ارمیناهودی را به قتل می‌رساند مجازاتش اعدام نبود بلکه پرداخت خون بها به خویشاوندان مقتول بود. به نظر آنها، متمم قانون اساسی نمی‌بایست با شریعت منافات داشته باشد.» (آفاری، ۱۳۸۵: ۱۴۲)

۱۱- مروری بر ریشه‌های فکری علامه محمدحسین نائینی

درک سوی این جبهه‌گیری در مقابله مشروطه، شیخ فضل‌الله نوری و متحدانش که عده‌ای از روحانیون سنتی و محافظه‌کار تهران و سایر شهرهای بزرگ بودند؛ و همچنین عالم برجسته، آیت‌الله سیدکاظم طباطباییزیدی، از مراجع بزرگ ساکن نجف، ایشان را در رد مشروطه، برپایی تجمعات اعتراضی و.... همراهی می‌کرد. در سوی دیگر این جریان فکری، علاوه بر دو عالم برجسته زمان

در تهران، آیت‌الله سید محمد طباطبایی و آیت‌الله سیدعبدالله بهبهانی، علما و مراجع عظام ایرانی ساکن نجف نیز، محمدکاظم خراسانی، شیخ عبدالله مازندرانی و میرزا حسن تهرانی، قرار داشتند که از مشروطه و مجلس حمایت میکردند. در این میان‌کی از علمای برجسته شیعه که از انقلاب مشروطه و مشروطه خواهان حمایت کرد و در حمایت از آنها رساله معروف خود به "نام تنبیه الامه و تنزیه المله" را به رشته تحریر درآورد؛ میرزا محمدحسین نائینی ملقب به علامه نائینی بود که نظریات ایشان در باب اسلام و رد استبداد قابل تأمل است.

« نائینی در این رساله با گفتن اینکه اسلام دیانت آزادی است، مخالفت اسلام با کسب دانش را رد کرده و مشروعیت حکومت در زمان غیبت را منوط به تدوین قانون اساسی، تشکیل مجلس شورای ملی و نظارت مجتهدین بر قوانین مجلس می‌داند. برای این امر، او در این کتاب نظریه ای را مطرح میکند که بعداً به منطقه فراغ شرع معروف میشود. از این رو نائینی با بسط این نظریه، عینی سعی در ایجاد حوزه قانونگذاری در خارج از دایره شریعت برای رفع تعارض میان قانونگذاری مجلس و شریعت، تلاش فراوانی برای نشان دادن عدم تعارض اسلام با دنیای جدید، دفاع و تثبیت نظری انقلاب مشروطه و همچنین پاسخ به ایرادات مخالفان مشروعه خواه مشروطه، به ویژه شیخ فضل الله نوری انجام داد. نائینی در تنبیه الامه و تنزیه المله با نقد غیر مستقیم شیخ فضل الله و طرفداران او، مشروطه را بیدارباش و تحفه ای که از غرب آمده می داند که حالا بسیاری از روحانیان که درگیر استبداد دینی شده اند سعی می کنند تا آن را ضد حکومت اسلام و امام زمان جلوه دهند. او اشکال کار را در دور دست های تاریخ می داند از وقتی بنی امیه و معاویه بنای سلطنت استبدادی را نهادند و علمای درباری به توجیه قصر و کاخ سبز معاویه پرداختند و بعدها با تداوم سلطنت استبدادی و عادت شدن این نوع حکمرانی و همراهی روحانیان، اینگونه به نظر رسید که اسلام و حکمرانی همین است و آنچه در دوره کوتاه صدر اسلام مشاهده شد به فراموشی رفت. از نظر او کار به جایی رسید که علمای شیعه، شاه را با معصوم اشتباه گرفتند و هر اعتراضی به شاه مستبد را محاربه با امام زمان دانستند. نائینی در اینباره از نامه های برخی آخوندها و ردیف کردن آیات و روایات برای علمای نجف می گوید و اینکه چگونه آنها می‌خواستند از مراجع حکم تکفیر مشروطه خواهان را بگیرند.» (ویکی پدیا)

۱۲- نتیجه گیری

مهمترین خصیصه‌ی دولت ایران در طول تاریخ، خودکامه بودن آن بود. این خودکامگی و استبداد هزاران سال بود بر جامعه ایران سایه افکنده بود. شاه خود را مالک جان، مال و ناموس مردم می‌دانست؛ حرف او که شخص اول مملکت بود، قانون، محسوب می‌شد. تمام افرادی که در محدوده حکومتش می‌زیستند باید بی‌چون و چرا دستوراتش را می‌پذیرفتند، حق نداشتند در اجرای فرامین شاهنشاهی سنگ‌اندازی و عدم تبعیت را پیش بگیرند. در عصر قاجاری در شرایطی که این خفقان سال‌ها بر سرتاسر جامعه ایران حاکم بود، با رهبری و هدایت دو روحانی آگاه آیت‌الله سیدعبدالله بهبهانی و آیت‌الله سیدمحمد طباطبایی به همراه گروهی از روحانیون و طلبه‌ها، مردم حرکتی را آغاز کردند؛ که ضمن تقلیل قدرت شاه از مطلقه به مشروطه، تبدیل بهکی از بزرگترین انقلاب‌های تاریخ معاصر ایران و حتی جهان شد. هرچند که در این میان نباید فراموش کرد که؛ بازرگانان، روشنفکران، اصناف و پیشه‌وران، زنان و کارگران هم نیز نقش موثری در پیروزی انقلاب مشروطه، داشتند.

بدون شک مراجع عظام و روحانیت آگاه با توجه به نفوذ و محبوبیتی که در میان اقشار مختلف جامعه داشتند، در پیروزی این جنبش، در تشکیل مجلس و تدوین قانون اساسی نقش بسزایی داشتند؛ « در مجلس اول، نقش رهبری را روحانیون بزرگ بعده داشتند. بدون تأیید قبلی دو نفر از برجسته ترین مجتهدین یعنی محمد طباطبایی و سیدعبدالله بهبهانی، هیچیک از مسائل مهم مجلس حل و فصل نمیشد.» (ایوانف، ۱۳۵۷: ۴۲)

اما فرهنگ کهن استبدادی، دخالت‌های بیگانگان و عمال داخلی وابسته به آنان، تفرقه میان رهبران نهضت و عدم انسجام لازم میان روحانیون، مانع از آن شد تا این جنبش به اهداف عالی خود نرسد، خیلی زود روحانیت، حمایت خود را از آن قطع نماید و چالشی در استمداد از آن، در میان روحانیون، هم در داخل و هم در خارج از کشور بخصوص نجف اشرف که در آن زمان مرکز نفوذ مراجع عظام محسوب می‌شد، پدیدار گشت. تا زمانی که دو اندیشه فکری متفاوت از سوی روحانیون - شیخ فضل‌الله نوری و متحدانش درک سو و در سوی دیگر علاوه بر دو مجتهد برجسته تهران، آیت‌الله سیدعبدالله بهبهانی و آیت‌الله سیدمحمد طباطبایی، علما و مراجع عظام نجف، محمدکاظم خراسانی، شیخ عبدالله مازندرانی و میرزا حسن تهرانی، - ایجاد نشده بود روحانیت به اهداف قابل توجهی در تدوین قانون اساسی دستافت. هرچند که این دوگانگی اندیشه، باعث شد که سلطنت‌طلبان خود را در صف روحانیون مخالف مشروطه جای دهند؛ و برخی از روشنفکران و روزنامه‌های رادیکال به خود این اجازه را بدهند که علیه روحانیت هتاک کنند؛ «رادیکال‌های بیرون از مجلس نیز مبارزه در راه اصلاحات غیردینی را آغاز کرده بودند. روزنامه صور اسرافیل با طرح موضوع کناره‌گیری روحانیون از سیاست و هجو آنان به عنوان «اخاذ»هایی که اهداف پلیدشان را با موعظه‌های عالی پنهان می‌کنند، جنجال بزرگی به پا کرد.» (آبراهامیان، ۱۳۸۴: ۱۱۸) اما همه اینها چیزی از مقام و منزلت روحانیون کم نکرد. انقلاب به دستاوردهایی رسید موهون تلاش و رهبری روحانیت آگاه و پیشرو است. در پایان بخش این نوشتار به برخی از این دستاوردها اشاره می‌کنیم.

«در برخی مواد نیز بر اهمیت مذهب به ویژه اهمیت رهبران مذهبی صحنه. قوه قضاییه به دادگاه‌های مدنی و دادگاه‌های شرعی با صلاحیت گسترده قضایی در رابطه با قوانین شرع، تقسیم شد. مذهب رسمی ایران شیعه اثناعشری اعلام گردید. فقط

مسلمانان می‌توانستند وزیر کابینه شوند. قوه مجریه وظیفه جلوگیری از سازمانها و نشریات «ضاله» را به عهده گرفت. هیئتی متشکل از مجتهدان، برای بررسی و تطبیق قوانین با اسلام و عدم مغایرت آنها با شریعت به تشکیلات مجلس افزوده شد. اعضای این هیئت را که می‌بایست دست کم پنج نفر باشند، نمایندگان مجلس از میان بیست فرد پیشنهاد شده توسط علما، انتخاب می‌کردند. هیئت تا زمان «ظهور حضرت مهدی (عج)» باید برقرار می‌ماند؛ یعنی، این اعتقاد سنتی شیعه با برداشتی نوین از حکومت (که از نظریات منتسکیو ناشی می‌شد) ترکیب شده بود. پس به قول منتسکیو، روح جامعه به تدوین قوانین مشروطه کمک کرده بود.» (آبراهام، ۱۳۸۴: ۱۱۵)

«قوانین جدید، موسوم به متمم قانون اساسی که شامل ۱۰۷ ماده بود رسماً در ۱۷ کتبر ۱۹۰۷ [۱۵ مهر ۱۲۸۶]، در نخستین سالگرد مجلس، به تصویب رسید. در ماده ۱ اعلام شد که اسلام (آیین جعفری شیعه اثنی عشری) دین رسمی کشور است؛ و شاه موظف است "مروج این مذهب باشد". ماده ۲ می‌گفت که قوانین مجلس نباید خلاف مبانی اسلام اصولی که پیامبر عرضه کرده است باشد. طبق توافق با مجلس، علما بیست مجتهد واجد شرایط را معرفی می‌کنند و مجلس پنج تن از آنها را انتخاب می‌کند که تایید جملگی آنها بر مصوبات مجلس ضرورت دارد.» (آفاری، ۱۳۸۵: ۱۴۶)

منابع

۱. آبراهامیان، رواند، (۱۳۸۴)، «ایران بین دو انقلاب: درآمدی بر جامعه‌شناسی ایران معاصر» ترجمه احمد گل محمدی، محمدابراهیم فتاحی ولیلایی، چاپ‌زدهم، تهران: نشر نی
۲. آفاری، ژانت، (۱۳۸۵)، «انقلاب مشروطه ایران ۱۹۰۶-۱۹۱۱ (۱۲۸۵-۱۲۹۰)»، ترجمه رضا رضایی، چاپ سوم، تهران: نشر بیستون
۳. اشرف، احمد، (۱۳۵۹)، «موانع تاریخی رشد سرمایه‌داری در ایران: دوره قاجاریه»، چاپ اول، تهران: انتشارات پیام
۴. امینی، علیرضا، (۱۳۸۲)، «تاریخ روابط خارجی ایران از قاجاریه تا سقوط رضاشاه»، تهران: خط سوم.
۵. ایوانف، م. س، (۱۳۵۷)، «انقلاب مشروطیت ایران»، ترجمه آذر تبریزی، انتشارات شبگیر/ انتشارات ارمغان
۶. بیرقی فرد، علی، (۱۳۹۵)، «تبارشناسی نظری نظریه‌های جامعه‌شناختی محمدعلی همایون کاتوزیان»، (ارشد، دانشگاه آزاد)، دانشگاه آزاد اسلامی واحد بندرعباس
۷. تنهایی، حسین ابوالحسن، (۱۳۸۲)، «جامعه‌شناسی نظری "مبانی، اصول و مفاهیم": مطالعه‌ای در باب جامعه‌شناسی معرفت علم جامعه‌شناسی»، چاپ سوم، تهران: بهمن برنا
۸. تنهایی، حسین ابوالحسن، (۱۳۹۱)، «جامعه‌شناسی معرفت و معرفت‌شناسی نظریه»، چاپ اول، تهران: بهمن برنا
۹. سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، (۱۳۹۷)، «تاریخ (۳) ایران و جهان معاصر- پایه دوازدهم دوره دوم متوسطه»، چاپ اول، تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران
۱۰. شهبازی، شاپور، (۱۳۴۹)، «کوروش بزرگ زندگی و جهاننداری بنیان‌گذار شاهنشاهی ایران»، شیراز: چاپخانه موسوی
۱۱. عبدی، مصطفی، (۱۳۸۶)، «نظریه‌های مارکسیسم و توسعه‌نیافتگی ایران»، فصلنامه تخصصی جامعه‌شناسی، سال سوم، شماره اول، صفحه ۹۷-۹۸
۱۲. عبدی، مصطفی، (۱۳۹۲)، «جنبش‌های اجتماعی و مسئله تغییر ساختارهای اجتماعی در ایران آسیایی»، سومین کنفرانس بین‌المللی تفکر اجتماعی و جامعه در خاورمیانه و شمال آفریقا، تهران
۱۳. فتاحی‌ولیلایی، محمدابراهیم، (۱۳۸۲)، «جستارهایی درباره تئوری توطئه در ایران/ پروانده آبراهامیان، احمد اشرف، محمدعلی همایون کاتوزیان»، چاپ ششم، تهران: نی.
۱۴. قاسمی، علی، (۱۳۸۱)، «"استبداد از نگاه شریعتی"، در «کتاب توسعه». جلد‌زدهم، تهران: توسعه، صص ۱۳۲
۱۵. قدیانی، عباس، (۱۳۸۴)، «تاریخ، فرهنگ و تمدن ایران در دوره آریاها و مادها»، چاپ چهارم، تهران: فرهنگ مکتوب
۱۶. گودرزی، غلامرضا، (۱۳۸۹)، «درآمدی بر جامعه‌شناسی استبداد ایرانی»، چاپ اول، تهران: مازیار
۱۷. ماهرویان، هوشنگ، (۱۳۸۱)، «تبارشناسی استبداد ایرانی ما»، چاپ اول، تهران: بازتاب نگار
۱۸. منتسکیو، (۱۳۶۲)، «روح القوانين»، ترجمه علی اکبر مهتدی، چاپ هشتم، تهران: سپهر
۱۹. ناظم‌الاسلام کرمانی، محمدبن علی، (۱۳۷۱)، «تاریخ بیداری ایرانیان، تاریخ مشروح و حقیق مشروطیت ایران با ۴۲ گزاف»، چاپ هشتم، تهران: امیرکبیر

۲۰. نبوی، وسف، (۱۳۸۱)، «استبداد در قرآن»، در «کتاب توسعه (مجموعه آراء و نظریه های اجتماعی)»، جلدازدهم، تهران: توسعه، صص. ۵۴.
۲۱. ویکی پدیا دانشنامه آزاد، (۱۳۹۸)، «جنبش مشروطه ایران»، بازیابی شده از جنبش مشروطه ایران/
<https://fa.wikipedia.org>
۲۲. همایون کاتوزیان، محمدعلی، (۱۳۷۲)، «استبداد، دموکراسی و نهضت ملی»، چاپ اول، تهران: مرکز
۲۳. همایون کاتوزیان، محمدعلی، (۱۳۷۲)، «اقتصاد سیاسی ایران از مشروطیت تا پایان سلسله پهلوی» چاپ اول، تهران
۲۴. همایون کاتوزیان، محمدعلی، (۱۳۸۰)، «تضاد دولت و ملت: نظریه تاریخ و سیاست در ایران»، ترجمه علیرضا طیب، چاپ سوم، تهران: نی

فصلنامه مطالعات کاربردی در علوم اجتماعی و جامعه‌شناسی

نشانی: کرج، بلوار امام خمینی (باغستان)، بین
خیابان پنجم و ششم، روبروی مجموعه ورزشی
انقلاب، پلاک ۷۳۵، ساختمان پرند، واحد ۱

۰۲۱ ۳۳ ۲۰ ۲۴ ۸۷
۰۲۶ ۳۴ ۴۳ ۶۹ ۵۹
۰۲۱ ۴۳ ۸۵ ۷۱ ۲۴

ISSN: 2645-4475